

Escuela y formación humanista : miradas desde la investigación educativa	Título
Arias Gómez, Diego Hernán - Compilador/a o Editor/a; Molano Camargo, Frank - Compilador/a o Editor/a;	Autor(es)
Bogotá D.C.	Lugar
Kimpres Universidad de la Salle	Editorial/Editor
2016	Fecha
	Colección
Docencia; Investigación educativa; Humanismo; Formación; Educación; Violencia política; Convivencia escolar; Colombia; América del Sur; Bogotá D.C.;	Temas
Libro	Tipo de documento
* http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117010004/escuela_y_formacion_humanista.pdf	URL
Reconocimiento-No Comercial-Sin Derivadas CC BY-NC-ND http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/deed.es	Licencia

Segui buscando en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO
<http://biblioteca.clacso.edu.ar>

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO)
Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO)
Latin American Council of Social Sciences (CLACSO)
www.clacso.edu.ar



Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales
 Conselho Latino-americano de Ciências Sociais
 Latin American Council of Social Sciences



ESCUELA Y FORMACIÓN HUMANISTA

Miradas desde la investigación educativa

Editores Académicos:
Diego H. Arias Gómez
Frank Molano Camargo

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
MAESTRÍA EN DOCENCIA
2016

ESCUELA Y FORMACIÓN HUMANISTA

Miradas desde la investigación educativa

© 2016

Primera edición, agosto de 2016

Frank Molano Camargo
William Javier Bayona Montoya
Marcela del Pilar Ibáñez Guerra
Noruan Constanza Olaya Vega
Sonia Yanneth Olaya Vega
Julia Patricia Daza Bejarano
Diego Mauricio Farfán Avilán
Delia Flor Laguado Contreras
César Humberto Bernal
Ayen Jaime Cano Flórez
Nuvia Leonor Lancheros
Claudia Patricia Escamilla
Diana Lizeth Quintero

Nidia Janneth Castro Herrera
Hedilza Yanet Delgado Delgado
Ana Betulia Pachón Espinosa
William Javier Arias Cogua
Claudia Consuelo Guevara Rincón
Juan Guillermo Alberto Niño Pico
Diana María Malpica Moreno
Luz Helena Plata Durán
Jairo Alonso Ramírez Castellanos
Diana Orjuela Holguín
Elia Lucia Esteban Calderón
Ramiro Rico Martínez
Diego H. Arias Gómez

Editores Académicos

Diego H. Arias Gómez
Frank Molano Camargo

Coordinación editorial

Fernando Vásquez Rodríguez

Corrección de Estilo

María Angélica Ospina

Ilustración Carátula

Jon Krause

Diagramación

Nancy Patricia Cortés Cortés

ISBN: 978-958-8939-94-0

e-ISBN: 978-958-8939-95-7

Impresión:

Editorial Kimpres S.A.S.

PBX: 413 6884

Bogotá, D.C., Agosto 2016

Prohibida la reproducción total o parcial de esta obra -incluido el diseño tipográfico y de portada- sea cual fuere el medio, mecánico o electrónico, sin el consentimiento por escrito del autor o el editor.

CONTENIDO

• 7 •

Introducción

• 13 •

Capítulo 1

El humanismo en perspectiva histórica

Frank Molano Camargo

• 31 •

Capítulo 2

Las aristas de la perspectiva humanista sobre convivencia escolar desde el discurso normativo en las tres últimas administraciones de Bogotá

William Javier Bayona Montoya, Marcela del Pilar Ibáñez Guerra

• 53 •

Capítulo 3

Los proyectos de inclusión en la educación superior: de cara a la discapacidad

Noruan Constanza Olaya Vega, Sonia Yanneth Olaya Vega

• 69 •

Capítulo 4

Trayectoria de la educación inclusiva: un escenario para reconocer la diversidad humana

*Julia Patricia Daza Bejarano, Diego Mauricio Farfán Avilán,
Delia Flor Laguado Contreras*

• 5 •

• 85 •

Capítulo 5

Desarrollo de capacidades desde las políticas públicas educativas

César Humberto Bernal, Ayeen Jaime Cano Flórez, Nuvia Leonor Lancheros

• 97 •

Capítulo 6

**El lado oculto de la formación para el trabajo:
formación por competencias y formación humanista**

Claudia Patricia Escamilla, Diana Lizeth Quintero

• 115 •

Capítulo 7

La evaluación en el aula desde la formación humanista

*Nidia Janneth Castro Herrera, Hedilza Yanet Delgado Delgado,
Ana Betulia Pachón Espinosa*

• 135 •

Capítulo 8

**El pacto de convivencia en la transformación de estudiantes
conflictivos en mediadores: un caso de formación humanista**

*William Javier Arias Cogua, Claudia Consuelo Guevara Rincón,
Juan Guillermo Alberto Niño Pico*

• 147 •

Capítulo 9

**Una mirada humanista a la representación de la autoridad
en la práctica docente**

*Diana María Malpica Moreno, Luz Helena Plata Durán,
Jairo Alonso Ramírez Castellanos*

• 159 •

Capítulo 10

**La transición de la primaria al bachillerato:
un desafío para maestros y estudiantes**

Diana Orjuela Holguín, Elia Lucía Esteban Calderón, Ramiro Rico Martínez

• 175 •

Capítulo 11

**Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política:
aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa**

Diego H. Arias Gómez

Introducción

Según Martha Nussbaum, la humanidad vive en la actualidad una profunda crisis, aparentemente inadvertida, de enorme magnitud y trascendencia para los pobladores del planeta. Para la autora, si esta situación se mantiene, las naciones de todo el mundo producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, de poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y de comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. En concreto, se refiere a los procesos educativos de las nuevas generaciones y señala el creciente descrédito que vienen padeciendo las materias y carreras relacionadas con las artes y las humanidades con el argumento de eliminar o minimizar al máximo todos los contenidos que no tengan utilidad desde la perspectiva del crecimiento económico y de la competitividad en el mercado global. Esto viene sucediendo en todos los niveles de escolarización.

Esta crisis de la educación humanista aviva el sentido último de la escuela y su razón de ser en las sociedades contemporáneas. En esta perspectiva, se asume que el sistema escolar ha mantenido históricamente una tensión con ciertos ideales humanistas que han propugnado por que esta institución contribuya a dignificar la condición humana. Esto adquiere relevancia en los tiempos que corren, puesto que aspectos de orden social y cultural, como los contextos de violencia y pobreza, y aquellos provenientes de las dinámicas mercantilistas y la racionalidad técnico-pragmática parecen imponerse a la escuela como su incuestionable fin último.

Hoy, la formación humanista en la escuela mantiene vigencia porque lo que se juega es la condición humana y las posibilidades de construir sociedades democráticas. En tal sentido, conviene análisis reposados de las prácticas, los

sujetos y los discursos que imperan en la actualidad a la luz de un referente humanista que procura cualificar la sociedad y dignificar al ser humano.

A partir de este escenario, el presente libro compila varios escritos producto de investigaciones realizadas por los estudiantes del programa de Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, quienes ingresaron en el segundo semestre de 2014 y culminaron su proceso en el primer semestre de 2016. Tales trabajos se inscribieron en el macroproyecto “Formación humanista” bajo la tutoría de los editores de este libro. Las investigaciones desarrolladas por los estudiantes estuvieron enmarcadas en las múltiples aristas que la compleja realidad educativa ofrece, miradas desde el enfoque humanista, especialmente desde Nussbaum. Adicionalmente, las rutas metodológicas de estos estudios se inscribieron en el paradigma de la investigación cualitativa, ya que se buscaba dar cuenta de la realidad de los sujetos y las comunidades educativas desde sus propios sentires y perspectivas, en relación con el tema de la formación humanística. En tal sentido, las técnicas privilegiadas fueron las historias de vida, los grupos focales, la observación participante, el análisis documental y las entrevistas en profundidad.

Más allá de la formulación escrita y del rigor académico que acompañaron los trabajos, como tutores reconocemos el compromiso de todos los investigadores que fungen como coautores del presente libro, junto a su deseo de aportar a la mejora de sus instituciones y de la escuela del país, desde un estudio situado, particular, concreto y, por ello mismo, poderoso y prometedor. Ellos y nosotros fuimos humanizados en medio del ejercicio de leer la escuela desde el prisma de la formación humanista.

El artículo que abre el libro, “El humanismo en perspectiva histórica”, escrito por uno de los tutores, el profesor Frank Molano, hace un recorrido por distintos postulados del humanismo desde la Edad Media hasta la actualidad, enfatizando en su perfil crítico y sentido político en la voz de destacados pensadores. El autor profundiza en la vigencia del humanismo en la actualidad de cara a un presente capitalista que no solo instrumentaliza al ser humano sino que diezma la naturaleza y es insensible ante la especie animal. De esta manera, se amplía la concepción de lo humano y *lo otro* parece como algo que afecta todo lo viviente que nos rodea.

El segundo artículo, “Las aristas de la perspectiva humanista sobre convivencia escolar desde el discurso normativo en las tres últimas administraciones de

Bogotá”, de los investigadores William Javier Bayona Montoya y Marcela del Pilar Ibáñez Guerra, analiza las políticas públicas educativas distritales de los gobiernos capitalinos del año 2004 al 2014, desde el enfoque humanista. Los acuerdos, decretos y resoluciones emanados de los órganos de gobierno educativo de la ciudad fueron tamizados desde el humanismo para describir las fortalezas y debilidades del periodo, así como las diferencias y énfasis presentados por cada alcaldía.

El tercer artículo, elaborado por las profesoras Noruan Constanza Olaya Vega y Sonia Yanneth Olaya Vega, cuyo título es “Los proyectos de inclusión en la educación superior: de cara a la discapacidad”, ofrece un valioso aporte desde el análisis sobre las realidades institucionales de dos universidades de Bogotá en lo referido a la educación sobre *necesidades educativas especiales*. Las autoras muestran los esfuerzos, logros y debilidades de programas de pregrado que postulan la inclusión con población diferencial, a partir de la voz de sus protagonistas y de los documentos que respaldan sus propuestas.

Continuando en la línea de la inclusión, el artículo “Trayectoria de la educación inclusiva: un escenario para reconocer la diversidad humana” es el cuarto escrito del presente compilado. Aquí sus autores Julia Patricia Daza Bejarano, Diego Mauricio Farfán Avilán y Delia Flor Laguado Contreras realizan una interesante sistematización de la experiencia de varios años de una institución educativa que acoge estudiantes con déficit cognitivo. Motivados por aprovechar un importante legado acumulado, los investigadores identifican tres periodos desde el nacimiento de la experiencia, que se corresponden con las distintas miradas que la sociedad ha construido sobre las personas con discapacidad.

El quinto artículo del libro, escrito por César Humberto Bernal, Ayen Jaime Cano Flórez y Nuvia Leonor Lancheros, lleva por nombre “Desarrollo de capacidades desde las políticas públicas educativas”. Los autores procuran dar un panorama de la política pública de inclusión de estudiantes de extraedad en dos colegios públicos de la ciudad de Bogotá. Las particularidades pedagógicas, administrativas y logísticas que engloban este direccionamiento educativo en las instituciones estudiadas hacen parte de lo trabajado por los investigadores. En tal sentido, se resalta la enorme disponibilidad docente e institucional para atender a este tipo de población pese a la falta de recursos y apoyo de la misma política pública.

“El lado oculto de la formación para el trabajo: formación por competencias y formación humanista” es el sexto artículo del libro, escrito por las docentes Claudia Patricia Escamilla y Diana Lizeth Quintero. El trabajo expone detalles curriculares de la formación para el trabajo en una institución educativa que, como todas las investigaciones del presente libro, son miradas desde la formación humanista. Las autoras puntualizan en la manera como el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) se articula con la educación media indicando que hay aspectos para destacar y otros que poco contribuyen con la formación de corte humanista.

El séptimo texto del presente compilado se titula “La evaluación en el aula desde la formación humanista”, escrito por Nidia Janneth Castro Herrera, Hedilza Yanet Delgado Delgado y Ana Betulia Pachón Espinosa. Las autoras presentan una síntesis de su investigación desarrollada en dos instituciones de Bogotá con docentes de grado tercero a quinto y cuyo objetivo fue auscultar en los sentidos y procedimientos de la evaluación educativa utilizada. Destacan, como resultados, que los docentes de esos grados promueven una formación integral que cuida algunas dimensiones de los niños con los que laboran mediante el uso de varias estrategias, aunque falta contemplar dicha formación como un proceso y no como producto, y promover otras formas de evaluar el aprendizaje de los estudiantes.

Sobre el octavo artículo, escrito por William Javier Arias Cogua, Claudia Consuelo Guevara Rincón y Juan Guillermo Alberto Niño Pico, llamado “El pacto de convivencia en la transformación de estudiantes conflictivos en mediadores: un caso de formación humanista”, vale decir que corresponde al informe de una investigación realizada con estudiantes de educación media respecto a la forma como tramitan sus conflictos convivenciales. En particular, se destaca el papel clave que la institución educativa juega en tramitar los conflictos entre estudiantes, a partir del seguimiento y testimonios sobre un caso en particular.

El noveno artículo, “Una mirada humanista a la representación de la autoridad en la práctica docente”, escrito por Diana María Malpica Moreno, Luz Helena Plata Durán y Jairo Alonso Ramírez Castellanos, profundiza en un aspecto sumamente sensible de la realidad escolar contemporánea cual es el tema de la autoridad docente. Con la ayuda de relatos de miembros de la comunidad educativa, los autores ofrecen perfiles de lo que debe ser un buen docente, cruzados por el reconocimiento del contexto, el saber disciplinar y las realidades de sus estudiantes.

Introducción

El décimo artículo, titulado “La transición de la primaria al bachillerato: un desafío para maestros y estudiantes”, de los investigadores Diana Orjuela Holguín, Elia Lucía Esteban Calderón y Ramiro Rico Martínez, aborda el tema de la educación de las emociones en estudiantes de dos colegios públicos de la ciudad. En particular les interesa el cambio de comportamiento de los niños y niñas en el paso de la primaria al bachillerato. Allí, los autores descubren los diferentes factores que inciden en dicha transformación en las condiciones escolares que agudizan actitudes no deseadas y en la falta de estrategias pedagógicas para tramitar los conflictos que se presentan. El artículo plantea la necesidad de que la escuela entienda el choque que se presenta para los escolares y, desde una formación humanista, emprender acciones que propendan por la dignificación de la cotidianidad escolar.

El undécimo artículo, que cierra el libro, es escrito por el segundo tutor de investigación, el profesor Diego H. Arias Gómez, y se titula “Enseñanza sobre el conflicto y la violencia política. Aportes desde la formación humanista y la imaginación narrativa”. En él se propone una ruta de trabajo desde la imaginación narrativa postulada por Nussbaum para abordar el tema de la violencia política en el aula de clase. La literatura, el cuento, el cine, la fotografía, entre otros, constituyen recursos privilegiados para despertar la sensibilidad frente al mundo de los otros, al sentir y pensar ajenos, que cuando tocan temas sensibles de la historia reciente de Colombia, pueden ayudar a activar o afianzar la comprensión de lo sucedido.

Esperamos que la lectura de estos textos no solo despierte interés por la formación humanista en la escuela, tan necesaria en nuestro país, sino que contribuya a instalar algunas preguntas en las agendas educativas de las instituciones.

Los editores

Capítulo I

EL HUMANISMO EN PERSPECTIVA HISTÓRICA

Frank Molano Camargo¹

Este artículo discute el lugar del humanismo en la sociedad y en la educación contemporáneas, como un proyecto inacabado, paradójico, zigzagueante, pero urgente e indispensable. Hablar del humanismo en el tiempo presente de la sociedad y, por ende, de la educación, puede parecer como una empresa estéril ante la avasallante dinámica de lógicas culturales y políticas que se disputan la hegemonía global. Podemos señalar algunas de estas tendencias deshumanizantes. La doctrina del mercado como criterio que pretende organizar la vida, la educación, el Estado, está exigiendo la supeditación de la ética y la política al lucro, así como la retirada de las humanidades de los currículos de muchos países y su reemplazo por saberes “verdaderamente útiles y rentables”. En el ámbito geopolítico mundial, la guerra, la destrucción y la expulsión o el rechazo de millones de personas, en nombre de la patria, la fe o la verdad, constituyen otra tendencia deshumanizante que nuevamente vuelve a ganar terreno. El negacionismo de los impactos del capital y el modelo económico como agentes del cambio climático y, por consiguiente, el supuesto de que la naturaleza puede seguir siendo expoliada y contaminada sin pensar en las consecuencias para toda forma de vida en el planeta son también rasgos antihumanistas; los negacionistas hacen oídos sordos a los llamados que piden mayores regulaciones ambientales.

¹ Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Historia de la Universidad Nacional de Colombia. Candidato a Doctor en Historia de la Universidad de Los Andes. Docente catedrático de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente asociado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: fmolanoc@udistrital.edu.co

No obstante la presencia de estas fuerzas antihumanistas y deshumanizantes, son varias las voces que hoy abogan por un retorno del humanismo como horizonte de expectativa para la búsqueda de una buena vida en la comunidad planetaria. Es en diálogo con esas voces donde se inscribe este artículo. Su propósito es analizar las transformaciones históricas y las implicaciones políticas que para la humanidad, el planeta y, en consecuencia, para la educación tiene hoy el humanismo.

En términos bastante escuetos, podríamos decir que el imperativo humanista implica la exigencia de ser *buenas y mejores personas*, pero esto para nada tiene que ver con un supuesto ingenuo, vacuo, acrítico y facilista que otorga a todos, sin más, el epíteto de *buen gente*. A juicio del pensador Tzvetan Todorov, son tres las exigencias y retos del proyecto humanista, para la persona, la sociedad y la educación: “La autonomía del yo, la finalidad del tú y la universalidad de los ellos” (1999, pp. 48-49), una trilogía que asume la libertad como forja de la propia voluntad para hacer al sujeto dueño de sí, pero encadenado y obligado al reconocimiento del otro o de los otros como iguales, al tiempo que se autoconstriñe el propio ego y la propia soberbia para aceptar el permanente movimiento de ampliación de la frontera hacia ese territorio desconocido, ese país ajeno, el de los otros, el de ellos; para aceptarlos en igualdad y dignidad junto al Yo autónomamente libre y al Tú reconocido como digno.

La búsqueda de la autonomía del yo, de la finalidad del tú y de la universalidad de los ellos ha sido también un largo y complejo proceso histórico. Es decir, la constitución de la experiencia humana ha sido cambiante a lo largo del tiempo y, si bien se han mantenido elementos de continuidad, son muchas las rupturas, las recreaciones y las innovaciones que las sociedades les han conferido a estas tres exigencias humanistas. Retomo la periodización del humanismo que hiciera el antropólogo Claude Lévi-Strauss en su texto “Los tres humanismos”: el humanismo clásico, el humanismo ilustrado y el humanismo contemporáneo (1956/1979, pp. 257-259). Para cada uno de estos momentos se discutirá la forma en que se han asumido la autonomía del yo, la finalidad del tú y la universalidad de los ellos. Si bien el eje de la exposición está situado en la experiencia humanista occidental, es imprescindible reconocer que la idea y la práctica de la dignidad humana y el reconocimiento de los otros como hermanos no es un patrimonio exclusivo del mundo occidental. Todas las culturas tienen un concepto de humanismo y de dignidad humana, que hoy la exigencia de pensar interculturalmente está permitiendo reconocer.

Igualmente, se señalarán las paradojas de este complejo proceso histórico. La apuesta por constituirnos como sujetos autónomos, dueños de nuestras propias decisiones, ha contribuido a profundizar el desencantamiento del mundo quitándole toda fantasía y agencia a la dimensión no humana de la vida y restringiendo a los humanos la capacidad y responsabilidad para hacer del mundo un lugar de medida, mediado instrumental y racionalmente. La mixtificación de la razón, componente distintivo y superior del ser humano sobre el resto de la naturaleza, es responsable de las creaciones más nobles del arte y la ciencia, pero también tiene su parte en la actual situación de crisis civilizatoria y planetaria que involucra a la sociedad humana y a toda la naturaleza. Luces y sombras del proyecto humanista, pero a la vez afirmación y fe en que solo desde un humanismo revisitado, recreado y esperanzador podemos trabajar en y desde la sociedad y la educación en pro de un mundo mejor.

EL DESCUBRIMIENTO DEL HOMBRE COMO MEDIDA DE TODAS LAS COSAS: EL HUMANISMO CLÁSICO

Si bien fue a finales del siglo XIX cuando los románticos propusieron la voz *humanismo* para describir el movimiento intelectual europeo de los siglos XIII al XV, y ninguno de los pensadores como Francisco Petrarca, Giovanni Boccaccio, Pico de la Mirándola, Erasmo de Rotterdam, Antonio de Nebrija, Juan Luis Vives o Tomás Moro se autodenominaron como humanistas, sí fueron ellos quienes se propusieron hacer del estudio de la libertad del hombre el vehículo para apostarle a una sociedad nueva. En este empeño, recurrieron al estudio de las humanidades, particularmente a la historia y a las letras de la Antigüedad griega y latina para justificar la existencia del hombre como la máxima creación divina.

Un apartado del *Discurso sobre la dignidad del hombre*, escrito por el humanista italiano Pico della Mirandola (1463-1494) en 1486 a la edad de 21 años, sigue siendo uno de los textos fundantes del saber humanista:

Dios escogió al hombre como obra de naturaleza indefinida, y, una vez que lo hubo colocado en el centro del mundo, le habló así: “no te he dado, ¡oh! Adán, ni un lugar determinado, ni un aspecto propio, ni ninguna prerrogativa exclusiva tuya, pero aquel lugar, aquel aspecto, aquellas prerrogativas que tú desees, las obtendrás y conservarás, según tus

deseos y según tú lo entiendas. La naturaleza limitada de los demás está contenida en leyes prescritas por Mí. Tú te la determinarás sin ninguna barrera, según tu arbitrio, a cuya potestad la entrego. Te puse en medio del mundo para que, desde allí, pudieses darte mejor cuenta de todo lo que hay en él. No te he hecho celeste ni terreno, mortal ni inmortal, para que, por ti mismo, como libre y soberano artífice, te formes y te esculpas en la forma que hayas escogido. Tú podrás degradarte en las cosas inferiores y tú podrás, según tu deseo, regenerarte en las cosas superiores, que son divinas. (1486/2006, p. 5)

En este texto, Pico della Mirandola definió el postulado central del humanismo clásico, la autonomía del yo y la finalidad del tú, expresados como derecho a hacer de la libre voluntad la herramienta para el moldeado de sí. Esta idea del sujeto indeterminado y artífice de sí mismo no gustó al papado, que declaró esta obra y a su autor como herejes. Pico huyó de Roma y, aunque años después fue absuelto, murió envenenado a la edad de 31 años. Para llegar a tales postulados, este pensador recurrió a la lectura de los textos de Aristóteles, así como a filósofos árabes e islámicos, encontrando en ellos afinidad filosófica, en un tiempo de odio al islam, impulsado por Roma y los comerciantes cristianos. En este debate sobre la autonomía y la libertad, la herramienta principal aportada por las humanidades a la constitución del yo fue la escritura, convertida en el vehículo de la meditación. El arte de decir en forma hablada y escrita, la poética y la retórica posibilitaron a los hombres del humanismo clásico fijar los criterios de sistematicidad del racionalismo, establecer si los pensamientos se correspondían con la realidad y si se ajustaban a la noción de buena vida en sociedad, como lo recordó Foucault en *La hermenéutica del sujeto* (2002). También Claude Lévi-Strauss cuestionó el prejuicio que caricaturizaba a los humanistas clásicos como un grupo de intelectuales aficionados inoficiosamente al estudio de lenguas muertas. En su texto ya mencionado de 1956, “Los tres humanismos”, planteó:

Cuando los hombres de fines de la Edad media, y del Renacimiento, redescubrieron la Antigüedad grecorromana, y cuando los jesuitas hicieron del griego y el latín el fundamento de la formación intelectual, ¿no se trataba de una primera forma de etnología? Se reconocía que ninguna civilización puede pensarse a sí misma si no dispone de algunas otras que sirvan de término de comparación. (1956/1979, p. 257)

Leer otros textos, en otras lenguas y de otras culturas, constituyó para Lévi-Strauss un método intelectual que denominó *técnica del extrañamiento*, reconocerse en el otro.

El humanismo clásico, como pensamiento de época, tuvo dificultades para aceptar, junto a los postulados de autonomía del yo y finalidad del tú, el de la universalidad de los ellos. Por el contrario, varios sujetos fueron ocultados y excluidos de los parabienes de la razón y la dignidad humana: las “razas inferiores” y las mujeres, sujetos esquivos, definidos como “parecidos a los hombres” o como “hombres incompletos”.

El descubrimiento o la invasión de América pusieron a los europeos frente a un otro desconocido. El debate filosófico se abrió en torno a la explotación a la que fueron sometidos los pueblos originarios y la debacle demográfica que aconteció. El debate tuvo dos posturas. De una parte, el jesuita Fray Bartolomé de las Casas defendió férreamente la dignidad humana de los indios ante la Corona y exigió la necesidad de protegerlos y cristianizarlos para salvar sus almas. Para Las Casas, “los bárbaros eran menores de edad que debían ser protegidos”, como lo argumentó en la crónica *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*:

Todas estas universas e infinitas gentes a todo género crió Dios los más simples, sin maldades ni dobleces, obedientísimas y fidelísimas a sus señores naturales e a los cristianos a quien sirven; más humildes, más pacientes, más pacíficas e quietas, sin rencillas ni bullicios, no rijosos, no querulosos, sin rencores, sin odios, sin desear venganzas, que hay en el mundo.

Son eso mismo de limpios e desocupados e vivos entendimientos, muy capaces e dóciles para toda buena doctrina; aptísimos para recibir nuestra sancta fe católica e ser dotados de virtuosas costumbres, e las que menos impedimentos tienen para esto, que Dios crió en el mundo. (Las Casas, 1552, p. 1)

Desde otra perspectiva, uno de los mejores representantes del humanismo español, el sacerdote Ginés de Sepúlveda, sustentó la necesidad de someter mediante la guerra a los indios para salvarlos de su propia “barbarie irracional”. Así lo expresó en su texto *De las justas causas de la guerra contra los indios*:

Por otra parte, debes recordar que el dominio y potestad no es de un solo género sino de muchos, porque de un modo, y con una especie de derecho, manda el padre á sus hijos, de otro el marido á su mujer, de otro el señor a sus siervos, de otro el magistrado á los ciudadanos, de otro el rey á los pueblos y á los mortales que están sujetos á su imperio, y siendo todas estas potestades tan diversas, todas ellas, sin embargo, cuando se fundan en recta razón, tienen su base en el derecho natural, que aunque parezca vario, se reduce, como enseñan los sabios, á un solo principio, es á saber: que lo perfecto debe imperar y dominar sobre lo imperfecto, lo excelente sobre su contrario. ... Y del mismo modo, en el alma, la parte racional es la que impera y preside, y la parte irracional la que obedece y le está sometida; y todo esto por decreto y ley divina y natural que manda que lo más perfecto y poderoso domine sobre lo imperfecto y desigual. Esto se ha de entender respecto de aquellas cosas que conservan incorrupta su naturaleza, y respecto de los hombres sanos de alma y de cuerpo, porque en los viciosos y depravados es cierto que muchas veces domina el cuerpo al alma y el apetito á la razón, pero esto es cosa mala y contra naturaleza. (Sepúlveda, 1547/1941, p. 291)

En este debate resultó vencedor el padre Bartolomé de Las Casas, pero se trató de un triunfo paradójico, ya que, al tiempo que defendía la dignidad humana de los indígenas, él y otros humanistas se mostraron silenciosos o abiertamente negaron la dignidad humana a las miles de personas esclavizadas en África. El tráfico esclavista se justificó con la tesis de Aristóteles sobre la justicia de la esclavitud, retomada por filósofos, moralistas y teólogos.

El otro sujeto ocultado y excluido de la dignidad humana y de la razón fue la mujer. La concepción occidental sobre las mujeres se basó durante siglos en los escritos de Aristóteles, quien las representó como débiles de cuerpo y pensamiento, gobernadas por la pasión y necesitadas de control viril. En ese sentido, algunos humanistas recomendaron un currículo escolar para las mujeres que las distanciara de la lectura de los clásicos y de las ciencias, ya que, debido a su naturaleza, no llegarían a ocupar cargos públicos. Así argumentaba en el siglo XV el humanista italiano Leonardo Bruni:

¿Por qué una mujer tiene que afanarse con las sutilezas de la argumentación y de los razonamientos, con los juicios y las miles de dificultades

de ese arte, si nunca irá al foro? Ese discurso artificioso (...) es tan necesario al abogado cuanto inútil para una mujer que sí, cuando habla, mueve los brazos y eleva la voz, parecerá que está loca de atar. Son cosas de hombres, como las guerras y las batallas. (Bruni, 1405, pp. 11-12, como se cita en Arriaga, 2013)

Claro está que el canon aristotélico fue subvertido por numerosas mujeres intelectuales, apoyadas también por humanistas de mente abierta. En tiempos del Renacimiento europeo, se ha documentado tanto el caso de hombres defensores del igual o superior aporte de las mujeres a las humanidades, como la presencia de mujeres escritoras que lograron ocupar un lugar destacado en las humanidades, a pesar de la rivalidad masculina y la crítica social que consideraba la inteligencia femenina como una expresión antinatural. Una de ellas fue Isotta Nogarola, humanista italiana que, debido a su pasión por las humanidades, fue excluida de los círculos intelectuales de la ciudad de Verona. En una de sus cartas escribió: “¿Por qué he nacido mujer para ser despreciada por los hombres, sea con actos, que con palabras? Me hago esta pregunta en mi soledad”. Obligada a un autoexilio se aisló de la vida pública para poder estudiar los clásicos y sobre todo las *Sagradas Escrituras*; desde ahí se las arregló para poner en discusión sus puntos de vista (Arriaga, 2013). En un escrito sobre la culpabilidad de Adán y Eva por la expulsión del Paraíso, Nogarola propuso una lectura de la Biblia que hoy podemos llamar feminista y defendió la inocencia de Eva y la mayor responsabilidad de Adán en la expulsión del Paraíso, por cuanto si él estaba dotado de mayor razón que ella, mayor compromiso le cabría en la decisión tomada: “Eva pecó mucho menos, haciendo caso a la astuta serpiente, que Adán, que había sido creado por Dios con perfecta sabiduría y conocimiento, al escuchar la persuasión y la voz imperfecta de una mujer”. Nogarola se apoyó en el argumento de la debilidad e inmadurez para volverlo en su contra.

También el humanismo clásico fijó una distinción absoluta entre la naturaleza humana y la de los demás seres vivientes, considerados por René Descartes en *El discurso del método* (1637/2007, p. 72) como máquinas, carentes de alma o cualquier sentimiento y razón, incapaces de tener emociones. Esta salida del ser humano del reino animal, que fue el elemento distintivo del humanismo clásico, tuvo dramáticas implicaciones posteriormente.

No se pretende hacer un anacrónico juicio moral sobre el humanismo clásico. Estas posturas deben ser situadas en su propio contexto. Se trata de una época

gobernada por la concepción de la ley natural, de tal suerte que la sociedad aceptaba y defendía un orden social jerárquico y no democrático. Sin embargo, es imperioso reconocer que el humanismo clásico abrió el camino para asumir la autonomía del yo, la finalidad del tú y, comprensiblemente, la incompreensión de los ellos, a quienes se les vio como inferiores, ajenos y peligrosos.

HUMANISMO ILUSTRADO: LA EDUCACIÓN COMO CONQUISTA DE LA RAZÓN

El humanismo ilustrado formuló con claridad el reconocimiento del lugar excepcional del género humano en la naturaleza, gracias a la razón. Igualmente, avanzó hacia la aceptación de la unidad del género humano a pesar de sus diferencias culturales. El siglo XVIII occidental vio el desarrollo del movimiento intelectual conocido como la Ilustración. Esta tendencia abrió el pensamiento hacia dos direcciones entrecruzadas, a veces complementarias, a veces contrapuestas: la de la emancipación y la libertad humanas, y la del progreso de las fuerzas materiales guiadas por la razón, a costa de la pérdida de la emancipación y la libertad.

Las corrientes humanistas ilustradas, al igual que los humanismos anteriores, hicieron de la educación el vehículo por excelencia para el cultivo de la humanidad, de la autonomía del yo y de la finalidad del tú, postulando el principio filosófico y educativo de que los seres humanos somos fines en sí mismos y no dependencias de otras instancias. El texto clave de este momento fue escrito por Immanuel Kant, titulado *¿Qué es la Ilustración?* Para el filósofo, es la autonomía moral guiada por la razón el elemento constitutivo del ser humano. Decía Kant (2004):

La mayoría de los hombres, a pesar de que la naturaleza los ha librado desde tiempo atrás de conducción ajena, permanecen con gusto bajo ella a lo largo de la vida, debido a la pereza y a la cobardía. ¡Es tan cómodo ser menor de edad! Si tengo un libro que piensa por mí, un pastor que reemplaza mi conciencia moral, un médico que juzga acerca de mi dieta, y así sucesivamente, no necesitaré del propio esfuerzo. (...) Por tanto, a cada hombre individual le es difícil salir de la minoría de edad, casi convertida en naturaleza suya; inclusive, le ha cobrado ficción. Por el momento es realmente incapaz de servirse del propio entendimiento, porque jamás se le deja hacer dicho ensayo (...).

Ellos (algunos hombres), después de haber rechazado el yugo de la minoría de edad, ensancharán el espíritu de una estimación racional del propio valor y de la vocación que todo hombre tiene: la de pensar por sí mismo (...).

Sin embargo, para esa ilustración solo se exige libertad, y por cierto, la más inofensiva de todas las que llevan tal nombre, a saber: la libertad de hacer uso público de la propia razón, en cualquier dominio. Pero oigo exclamar por doquier: ¡no razones! El oficial dice: ¡no razones, adiéstrate! El economista: ¡no razones y pagas! El pastor: ¡no razones, ten fe! Por todos lados, pues, encontramos limitaciones de la libertad.

El proyecto educativo y social del humanismo ilustrado, propuesto por Kant y encontrado en diferentes versiones pedagógicas desde entonces, se sostuvo sobre dos requerimientos para el logro de la perfección y la felicidad humanas: la disciplina del cuerpo, para afirmarlo ante el capricho y el instinto, y la iluminación de la mente, para lograr una visión universal, cosmopolita y no localista o individualista.

Para hacer de la educación un bien común y no un privilegio de los poderosos fue importante el aporte del humanismo cristiano. De una parte, la obra de San Juan Bautista de La Salle en la formación de maestros y la educación popular en las Escuelas Cristianas, y de otra parte, la insistencia en la defensa de la igualdad de las mujeres y su acceso a la educación, planteada por Fray Benito Jerónimo Feijoo.

En términos sociales y políticos, el programa humanista de la Ilustración se puede sintetizar en los tres principios formulados por la Revolución Francesa: libertad, igualdad y fraternidad, bellamente expresados por Beethoven en 1818 en su novena sinfonía, *El himno de la alegría*, una oda que encierra los conceptos fundamentales del humanismo ilustrado: la *felicidad universal* entendida como unión entre los seres humanos. En su letra dice:

Escucha hermano
la canción de la alegría.
El canto alegre del que
espera un nuevo día.
Ven canta, sueña cantando,
vive soñando el nuevo sol
en que los hombres volverán a ser hermanos...

Sumándose a este canto universal de hermandad, la humanista y revolucionaria francesa Olympia de Gouges escribió en 1791, en pleno auge de la revolución francesa, la *Declaración universal de los derechos de la mujer y la ciudadana*. En uno de sus apartados se podía leer:

Artículo 2. El objetivo de toda asociación política es la conservación de los derechos naturales e imprescriptibles de la Mujer y del Hombre; estos derechos son la libertad, la propiedad, la seguridad y, sobre todo, la resistencia a la opresión. (Gouges, 1789)

Olympia cuestionaba además la inconsecuencia de los revolucionarios franceses al negarse a conceder la libertad de los esclavos. Estas críticas y su propuesta de una humanidad incluyente le costaron la vida. En 1793 subió al cadalso y fue guillotinado. Aún el espacio público para la mujer tuvo que esperar casi doscientos años para dar apertura a su activa participación. Esto, sin embargo, no quiere decir que las mujeres permanecieran pasivas y mudas; en todas las naciones y culturas la presencia política femenina se manifestó de diversas maneras, aunque esta no fuera reconocida.

El humanismo clásico y el ilustrado como movimientos de carácter intelectual, filosófico, filológico y cultural se habían propuesto situar al ser humano como medida de todas las cosas en el plano epistemológico, mientras que en el ético lo situó como el único capaz de recibir atención moral por encima de cualquier otro ser. Este antropocentrismo radicalizó el desencantamiento del mundo, a la par que situó al varón blanco, poderoso y adinerado como el depositario de la representación de la humanidad entera, medida de todas las cosas y modelo por excelencia. La promesa humanista de libertad, igualdad y fraternidad tuvo un desarrollo ambiguo luego de la Ilustración. La sociedad burguesa se expandió globalmente y redujo tales postulados a privilegios de minorías acaudaladas, a costa de la deshumanización y la explotación de las mayorías. En nombre del progreso y el auge económico como imperativos y metas fundamentales para asegurar el orden social, se justificaron el colonialismo racista, las guerras del siglo XX y el patriarcado.

Justamente, los costos de este ideal instrumental del progreso sirvieron de base para la crítica humanista proveniente de diferentes corrientes de pensamiento a lo largo de los siglos XIX y XX: el marxismo, el existencialismo y el feminismo. Marx, por ejemplo, denunció en un claro sentido humanista la

deshumanización y la alienación en el capitalismo, producto de la reducción de la multidimensionalidad humana al *homo economicus* que vive para buscar el interés y el beneficio particular. El siguiente pasaje de los *Manuscritos económicos y filosóficos* sitúa el pensamiento de Marx en la tradición humanista:

Partiremos de un hecho económico contemporáneo. El trabajador se vuelve más pobre a medida que produce más riqueza y a medida que su producción crece en poder y en cantidad. El trabajador se convierte en una mercancía aún más barata cuantos más bienes crea. La devaluación del mundo humano aumenta en relación directa con el incremento de valor del mundo de las cosas. El trabajo no solo crea bienes; también se produce a sí mismo y al trabajador como una mercancía y en la misma proporción en que produce bienes.

(...) La realización del trabajo aparece en la esfera de la economía política como una invalidación del trabajador, la objetivación como una pérdida y como servidumbre al objeto y la apropiación como enajenación. (Marx, 1844/2001, p. 104)

En un sentido similar, el filósofo humanista cristiano Søren Kierkegaard hablaba de la existencia concreta de la persona con su singularidad y autonomía, con su sentido de libertad y responsabilidad. Fue el primer autor en señalar que cuando surge la angustia, la impotencia, la desesperación, el quebranto y la culpa, el ser humano es capaz de concientizarse de su humanidad. A diferencia de las sociologías conductistas, consideró que el ser humano no estaba programado por la naturaleza, sino que en un mundo que promovía la angustia, se veía obligado a elegir, a optar entre posibilidades.

También Nietzsche criticó el dominio de la técnica sobre la humanidad y cuestionó cómo la fiebre de la práctica, de la acción, de la moda permanente eran formas de huida de los hombres para escapar de sus tormentos internos, de sus miedos trascendentes, de sus pasiones incontrolables, buscando ingenuamente refugio en el hábito compulsivo de la acción para olvidarse de sí mismos. En *Humano, demasiado humano* (1878/1986) se refirió a la decadencia europea en la que el sujeto moderno carecía de tiempo para pensar, de sosiego para madurar sus ideas, para reposar sus pensamientos o los ajenos, lo que lo conducía a odiar toda diferencia. Fue este apresuramiento de la vida, decía este filósofo, el que llevó al espíritu a acostumbrarse a tener una mirada rápida, parcial y errónea de sus propios problemas. Como el viajero que recorre

en tren muchos y diversos parajes sin detenerse a contemplar tan siquiera el vagón que lo transporta.

En 1936 el filósofo Edmund Husserl publicó *La crisis de las ciencias europeas* (2008), brillante texto en el que cuestionó la paradoja de la razón occidental. Europa se presenta a sí misma como el epicentro de la razón crítica y autorreflexiva, centro del humanismo, pero a la vez despliega las más feroces campañas contra lo humano, el racismo, el fascismo, el colonialismo la irreflexividad pura. La racionalidad positivista convertida en fundamentalismo terminó anulando la subjetividad y el sentido de lo humano. De ahí su llamado urgente a recobrar el sentido de la experiencia y del mundo de la vida como punto de partida para el humanismo contemporáneo, que emergió a finales del siglo XX y está enunciándose en el despertar de este nuevo milenio.

El pensamiento crítico humanista en sus diferentes vertientes —marxismo, feminismo, ambientalismo, animalismo, teoría decolonial, posestructuralismo— hoy vuelve a cuestionarnos. A fin de cuentas, estamos obligados a optar en clave humanista por la vida en dignidad o por la catástrofe civilizatoria.

HUMANISMO DEL SIGLO XXI Y CRISIS CIVILIZATORIA

Estamos perplejos y consternados ante la crisis ecológica, social, cultural, educativa que signa estos tiempos que vivimos y en que educamos y nos educamos. El exceso de progreso y de razón instrumental hace que la época sea bautizada de diferentes formas. Para la feminista y humanista Rosi Braidotti (2013) se trata de la *sociedad posthumana*.

El capitalismo avanzado y sus tecnologías biogenéticas generan una forma perversa de lo posthumano. El fondo de dicho capitalismo consiste en el radical cercenamiento de toda interacción humana y animal, desde el momento en que todas las especies vivas son capturadas en los engranajes de la economía global. El código genético de la materia viva —la vida en sí— es el capital fundamental. La globalización comporta la comercialización del planeta Tierra en todas sus formas, a través de una serie de medios de apropiación interconectados, consistentes en aparatos tecnomilitares y los microconflictos a escala global; en la acumulación hipercapitalista de la riqueza; en la conversión del ecosistema en el aparato mundial de producción, y en el aparato de infoentretenimiento global del nuevo contexto multimedia (Braidotti, 2013).

Por su parte, autores como el geólogo y paleontólogo alemán Reinhold Leinfelder (2015), afirman que la era geológica conocida como Holoceno ha terminado y que hemos entrado plenamente en el Antropoceno, una nueva etapa en la que la humanidad se ha convertido en el principal agente geológico, en el factor dominante de la geología. Más del 90% de todo el crecimiento de plantas, por ejemplo, tiene actualmente lugar en sistemas dirigidos o fuertemente influenciados por la acción humana. El 90% de toda la biomasa, de todos los seres vivos, es originada por el hombre o por sus animales domésticos. Y más de tres cuartas partes de la superficie terrestre libre de hielo ya no están en su estado original, sino en forma de paisajes originados directa o indirectamente por el hombre (Sánchez, 2014).

Pero esta situación caótica ha empezado a ser cuestionada y desvelada por pensadores y movimientos sociales que incluyen entre sus repertorios discursivos una vuelta revitalizada del pensar, el sentir y el actuar humanista, redimensionando la necesidad de tomar en serio los postulados de la autonomía del yo, la finalidad del tú y la universalidad de los ellos. Julia Kristeva (2013), escritora francesa de origen búlgaro, indica que solo en un humanismo revitalizado podemos encontrar la cura a la enfermedad que sufre la humanidad.

Por su parte, la reconocida humanista norteamericana Martha Nussbaum cuestiona duramente la tendencia a considerar que el principal objetivo de la educación es enseñar a los estudiantes a ser económicamente productivos; denuncia la reducción del currículo a aquellos temas que los habilitan para una carrera laboral dejando de lado la formación en humanidades. De ahí que reclame la vuelta a la formación en capacidades como la crítica de la autoridad, sentir amor por las personas distintas y saber tratar y lidiar ante complejos problemas globales. Su teoría de las capacidades es fundamental para una apuesta social y educativa humanista en el mundo actual. A diferencia de la teoría utilitarista de las competencias, que supone que la finalidad del contrato social es buscar beneficios mutuos, a costa de la exclusión y la subordinación todo lo no humano y descartando la potencia para la interacción, la reflexión y la reciprocidad para con los otros, propone la categoría de *capacidades* que supone una perspectiva universalista, transcultural y relacional entre humanos y no humanos. El *examen crítico de sí o la vida examinada*, que puede ser asociada a la *autonomía del yo*, exige al ser humano convertirse en el centro de su propia mirada, de manera coherente y no complaciente, para poder ser felizmente libres. La *ciudadanía cosmopolita*, asociada a la exigencia de la *finalidad del tú*,

llama al hermanamiento con otros seres mediante necesidades y objetivos compartidos. Y la *imaginación narrativa*, que coincide con la *universalidad de los ellos*, propone ponerse en los zapatos de otros, entendiendo el mundo propio y ajeno desde múltiples perspectivas, sin dejar de lado el sentido crítico y la solidaridad mediada por un distanciamiento amoroso (Nussbaum, 2005).

La *imaginación narrativa* de Nussbaum o la *universalidad de los ellos* de Todorov reivindican la exclusión de aquellos olvidados y excluidos por los humanismos anteriores, lo que implica un atemperamiento de la *autonomía del yo*, que caracterizó al humanismo clásico y al ilustrado. Nussbaum, por ejemplo, comparte con otros pensadores, biólogos y ambientalistas, a partir de su teoría de las capacidades, que estas no son distintivas exclusivamente de los animales humanos, sino que están presentes en otras formas de vida. Su planteamiento retoma y amplía el humanismo trans-antropocéntrico, planteado por Peter Singer, quien incluyó la discriminación y la exclusión por razones de especie, junto a la exclusión y discriminación por razones étnicas, de clase y de género. Según este autor, el especismo es respecto a la especie humana entera lo que es el racismo respecto a una raza determinada; ser especista es ser “racista humano. (...) El reconocimiento del humano como especie se transforma en especismo cuando equivale a la negación de derechos a otras especies, que no a la humana” (Singer, 1999, p. 82).

Para Nussbaum, los animales poseen capacidades y necesidades profundas, punto de partida para su postura sobre los derechos animales, respecto a unas vidas merecedoras de dignidad. Animales humanos y no humanos comparten formas de vida basadas en actividades vitales, potenciadas por el florecimiento de capacidades, que nos llevan a luchar por su realización. Reconocer las capacidades de nosotros y los otros es el punto de partida para una nueva noción de justicia, ya que, como lo afirma esta autora, “el fin de la justicia es garantizar una vida digna para muchas clases de seres” (Nussbaum, 2007, p. 345). Este planteamiento sobre justicia y derechos de los animales obliga a utilizar la *imaginación narrativa*, así como lo sugiere Lévi-Strauss desde la etnología, para poder situarse en un lugar de comparación de vidas y sociedades que no guardan simetría con la humana que permita, en consecuencia, elaborar principios básicos que incluyan a seres no humanos como sujetos de justicia.

No se trata de olvidarse de las injusticias y desigualdades entre los seres humanos. Al igual que como los humanistas clásicos, haciendo una etnología

de lo extraño y distante, es posible mirarse a profundidad a sí mismo. Reconociendo hoy las capacidades en los animales y otras especies vivientes podemos aprender sobre la no necesidad de hacer daño arbitrario, repetitivo e injustificado a los congéneres. Si se acepta que la vida, la salud, la integridad física, la imaginación, las emociones, la afiliación, el juego y el control sobre el entorno propio no son propiedad exclusiva de los humanos, sino capacidades de todo ser vivo, es posible ampliar la propia comprensión sobre lo que es vivir dignamente, cuestionarse con humildad la arrogancia antropocéntrica y aceptar que se es parte, solo una parte, de los habitantes que viven en este planeta y que junto con otras especies tiene el deber de cuidarlo y de cuidarse.

Finalmente, pensando sobre el oficio del maestro, *la autonomía del yo, la finalidad del tú y la universalidad de los ellos*, pueden ayudar a imaginar la labor formativa, como un proceso de cultivo de una humanidad ya no antropocéntrica, que establezca o restablezca los vínculos con la naturaleza, reencante el mundo, humanice biocéntricamente la ciencia y las humanidades, contribuya a formar sujetos que le apuesten a una buena vida en esta comunidad ampliada, en la que el sentido del cuidado y del autocuidado, el respeto y la exigencia, el amor y la reciprocidad para con sí y los otros, fomente una ciudadanía en la que los derechos y la justicia orienten las relaciones sociales y con la naturaleza y la búsqueda permanente de la felicidad compartida. Los educadores pueden pensar la educación como *domesticación*, pero en la versión que Zorro le enseña al Principito en la obra de Antoine de Saint-Exupéry:

—¡Por favor... domesticame! —dijo.

—Bien lo quisiera —respondió el principito—, pero no tengo mucho tiempo. Tengo que encontrar amigos y conocer muchas cosas.

—Solo se conocen las cosas que se domestican —dijo el zorro—. Los hombres ya no tienen tiempo de conocer nada. Compran cosas hechas a los mercaderes. Pero como no existen mercaderes de amigos, los hombres ya no tienen amigos. Si quieres un amigo, ¡domesticame!

—¿Qué hay que hacer? —dijo el principito.

—Hay que ser muy paciente —respondió el zorro—. Te sentarás al principio un poco lejos de mí, así, en la hierba. Te miraré de reojo y no dirás nada. La palabra es fuente de malentendidos. Pero, cada día, podrás sentarte un poco más cerca...

Al día siguiente volvió el principito.

—Hubiese sido mejor venir a la misma hora, dijo el zorro. Si vienes, por ejemplo, a las cuatro de la tarde, comenzaré a ser feliz desde las tres. Cuanto más avance la hora, más feliz me sentiré.

A las cuatro me sentiré agitado e inquieto; ¡descubriré el precio de la felicidad! Pero si vienes a cualquier hora, nunca sabré a qué hora preparar mi corazón... Los ritos son necesarios.

—¿Qué es un rito? —dijo el principito.

—Es también algo demasiado olvidado —dijo el zorro—. Es lo que hace que un día sea diferente de los otros días; una hora, de las otras horas. Así el principito domesticó al zorro. (1943/2010, pp. 87-90).

Zorro no le estaba pidiendo al Principito que ejerciera un dominio despótico, sino que construyera un vínculo amoroso, con rituales, exigencias mutuas y responsabilidades compartidas, de tal manera que la ausencia del otro se compensase con la capacidad de atribuir características únicas, rastros del ser anhelado en los elementos más aparentemente comunes. Como cuando queremos que nuestros estudiantes reconozcan nuestras enseñanzas al descubrir y construir su propio mundo. Le estaba pidiendo un vínculo de hermanamiento exigente. Esa puede ser una perfecta definición del sentido urgente de la defensa de una educación humanista.

Educar es enseñar la autonomía del yo, la finalidad del tú y la universalidad de los ellos. Es brindar un abrazo que sale de la profunda convicción del reconocimiento en la dignidad de los educandos, de la propia dignidad del educador, para que todos sean ciudadanos solidarios y respetuosos de las vidas de los diversos seres vivientes, de sus capacidades y derechos. Un abrazo escolar como gesto de amor y dolor por el otro, para dignificarlo, al tiempo que se dignifica y humaniza a sí mismo.

REFERENCIAS

- Arriaga, M. (2013). *Isotta Nogarola. ¿Quién pecó más, Adán o Eva?* Sevilla: ArCiBel.
- Braidotti, R. (2013). *Lo posthumano*. Barcelona: Gedisa.
- Della Mirandola, G. (2006). *Ensayos para pensar. Discurso sobre la dignidad del hombre*. Medellín: Pi. (Trabajo original publicado en 1486).
- Descartes, R. (2007). *El discurso del método*. Valladolid: Maxtor. (Trabajo original publicado en 1637).

- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gouges, O. de. (1789). *Declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana*. Recuperado de <http://clio.rediris.es/n31/derechosmujer.pdf>.
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Buenos Aires: Prometeo Libros. (Trabajo original publicado en 1936).
- Kant, I. (2004). *¿Qué es la Ilustración?: y otros escritos de ética, política y filosofía de la historia*. Madrid: Alianza.
- Kristeva, J. (2013). "Diez principios para el humanismo del siglo XXI". *Cuadernos de Literatura*. XVII (33): 407-412 Enero-Junio.
- Kundera, M. (1992). *La insostenible levedad del ser*. Barcelona: Tusquets.
- Las Casas, B. de. (1552). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Recuperado de <http://www.cervantesvirtual.com/obra/brevsima-relacin-de-la-destruccin-de-las-indias-0/>
- Leinfelder, R. (2015). *Welcome to the Anthropocene!*. Berlin, recuperado de <http://es.slideshare.net/ReinholdLeinfelder/welcome-to-the-anthropocene-by-reinhold-leinfelder>
- Lévi-Strauss, C. (1979). Los tres humanismos. En *Antropología estructural: mito, sociedad, humanidades* (pp. 257-259). México: Siglo XXI. (Trabajo original publicado en 1956).
- Marx, C. (2001). *Manuscritos económicos y filosóficos de 1844*. Buenos Aires: Colihue Clásica. (Trabajo original publicado en 1844).
- Nietzsche, F. (1986). *Humano, demasiado humano*. México: Editores Mexicanos Unidos. (Trabajo original publicado en 1878).
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Madrid: Planeta.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Madrid: Planeta.
- Saint-Exupéry, A. de. (2010). *El Principito*. México: Suromex. (Trabajo original publicado en 1943).
- Sepúlveda, J. G. de. (1941). *De las justas causas de la guerra contra los indios*. México: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1547).
- Sánchez, R. (2014) Bienvenidos al Antropocen". *Periódico el Mundo*, Madrid, recuperado de <http://www.elmundo.es/ciencia/2014/10/17/5440f448ca4741864a8b458d.html>
- Singer, P. (1999). *Liberación animal*. Madrid: Trotta.
- Todorov, T. (1999). *El jardín imperfecto. Luces y sombras del pensamiento humanista*. Madrid: Paidós.

Capítulo 2

LAS ARISTAS DE LA PERSPECTIVA HUMANISTA SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR DESDE EL DISCURSO NORMATIVO EN LAS TRES ÚLTIMAS ADMINISTRACIONES DE BOGOTÁ

William Javier Bayona Montoya¹
Marcela del Pilar Ibáñez Guerra²

El presente capítulo se encuentra fundamentado en mostrar la perspectiva humanista sobre convivencia escolar y las diferentes aristas referentes a esta temática desde la normativa promulgada durante las últimas tres administraciones en Bogotá. El texto se deriva de la investigación *La perspectiva humanista en las políticas educativas distritales para la educación básica y media (2004-2014)*, relacionada estrechamente con el interés investigativo de la Facultad de Ciencias de la Educación y la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle en su línea de investigación Cultura, Fe y Formación de Valores, de acuerdo con lo propuesto por el macroproyecto “Formación humanista”.

La estructura del capítulo inicia con una breve introducción que permite vislumbrar el porqué de investigar la perspectiva humanista sobre convivencia escolar en las políticas públicas educativas distritales y cómo se llevó a cabo, profundizando en algunos aspectos concernientes a la parte metodológica. En

¹ Licenciado en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Docente de la Institución Educativa Distrital Jackeline, Bogotá. Correo electrónico: kisswt@hotmail.com

² Licenciada en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle. Docente Colegio Cafam, Bogotá. Correo electrónico: mimacelitadelpilar@hotmail.com.

un segundo momento, se hace un acercamiento a las políticas públicas educativas distritales de los últimos tres gobiernos distritales, Bogotá sin Indiferencia (2004-2007), Bogotá Positiva (2008-2011) y Bogotá Humana (2012-2014), que abogan por una serie de estrategias para intervenir las diferentes problemáticas generadas a partir de las relaciones polifacéticas entre los niños, niñas y jóvenes en los múltiples escenarios de la institución educativa. En un tercer momento, se contrasta la normativa con algunos referentes teóricos de la formación humanista sobre convivencia escolar como Arias (2008), Botero (2002, 2004), Ianni (1998) y Nussbaum (2002, 2010). Finalmente, se presentan, a modo de conclusiones, los diferentes contrastes encontrados entre las normativas, los teóricos y la voz de los autores frente al fenómeno de reconocer la perspectiva humanista sobre convivencia escolar en las políticas públicas educativas distritales.

PRIMER MOMENTO: INTRODUCCIÓN

Desde el escenario de las políticas públicas se han planteado diferentes propuestas que propenden por atender los diversos fenómenos presentes en el ámbito educativo. El interés principal aquí es abordar uno de ellos, referido particularmente a la perspectiva humanista sobre convivencia escolar. Para ello, se hace importante profundizar en las diferentes formas que los últimos tres gobiernos distritales, Bogotá sin Indiferencia, Bogotá Positiva y Bogotá Humana, han dispuesto para su intervención y, así, poder encontrar y comprender aquellas normas proclamadas en función de la educación básica y media, que procuran por formar a los niños, niñas y jóvenes en una perspectiva de tipo humanista fundamentada en las relaciones sociales tolerantes y comprensivas con y para los otros. De acuerdo con esto, se planteó el siguiente interrogante: *¿Cómo la política pública educativa distrital para educación reconoció la perspectiva humanista sobre convivencia escolar?*

En los primeros instantes que confrontaron el quehacer investigativo, se cuestionó el hecho de cómo se podría analizar la perspectiva humanista en las políticas públicas educativas distritales sobre convivencia escolar para los niveles de básica y media en los tres últimos periodos de gobierno distrital. Por tal motivo, se determinó como estrategia indagar sobre los postulados teóricos sobre humanismo y formación humanista, dentro de los cuales se coincidió con las concepciones de Botero (2002, 2004) y Nussbaum (2002,

2010), y en torno a convivencia escolar, entre los que se consideraron pertinentes los trabajos de Arias (2008) y Ianni (1998).

Posteriormente, para abordar la condición humana del estudiante respecto de la convivencia escolar en el contexto de las políticas públicas educativas distritales, se procedió a analizar una serie de normativas promulgadas a manera de acuerdos, decretos, resoluciones, circulares, entre otros, ligados a los lineamientos, propósitos y objetivos de los planes de desarrollo de cada uno de los gobiernos de la ciudad de Bogotá. Así, se determinó la periodicidad con la que cada administración desde la política pública educativa insistió en la formación humanista y, por consiguiente, se evidenció la manera en que se percibe esta dimensión. El hallazgo total fue de 26 normativas que trataban la perspectiva humanista en convivencia escolar.

Por otra parte, se hizo necesario diseñar una estrategia metodológica que delimitara el devenir de la investigación. Se eligió el enfoque cualitativo, ya que este se orienta hacia la comprensión e interpretación reflexiva y crítica de los fenómenos sociales, en este caso, el de la perspectiva humanista sobre convivencia escolar. Bajo la misma lógica y teniendo en cuenta que la población de estudio subyacía en los diferentes textos normativos, se aplicó el método del análisis documental, el cual permite analizar el texto original con el fin de obtener una serie de datos técnicos de acuerdo a la información requerida; en específico, se recurrió al análisis documental de contenido para dar lugar a un nuevo documento que representó esta información de modo abreviado pero coherente, a la luz del matiz humanista presente en la temática de la convivencia en las instituciones educativas distritales de básica y media.

SEGUNDO MOMENTO: ACERCAMIENTO A LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS DISTRITALES

En aras de evidenciar la relevancia de las políticas públicas educativas distritales, se hace referencia a Burgos (2011), quien afirma que estas son configuradas por medio de un proceso de comparación, teniendo en cuenta el contexto histórico en relación con los contextos sociopolíticos y educativos presentes en el distrito. Por tal motivo, se delimitó el marco temporal de la búsqueda de información para el periodo comprendido entre los años 2004 y 2014, dado que en estos diez años se vivenciaron los tres escenarios de gobierno

distrital de interés para el estudio —Bogotá sin Indiferencia, Bogotá Positiva y Bogotá Humana—, los cuales podían permitir una comparación entre diferentes políticas educativas, entendidas como normas educativas distritales y formulaciones de los Planes de Desarrollo Distritales.

De lo anterior cabe resaltar que los diferentes documentos se encontraron dispuestos por estamentos distritales. Además, se han divulgado en publicaciones de carácter oficial que, para efectos de esta investigación, correspondieron a las alcaldías de Luis Eduardo Garzón, Samuel Moreno/Clara López y Gustavo Petro, en el periodo comprendido entre 2004 y 2014, así como en sus respectivos planes de desarrollo que afectan la fundamentación, planeación y ejecución de sus planes sectoriales de educación.

En la tabla I se evidencian los 26 documentos normativos que se circunscriben a la temática de la perspectiva humanista en convivencia escolar y que fueron promulgados durante el decenio 2004-2014.

Tabla I. Lista de documentos analizados

N°	Gobierno distrital	Año	Tipo de documento	N° doc.	Objeto
1	Bogotá sin Indiferencia	2004	Acuerdo	119	Por el cual se adopta el plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Bogotá D. C. 2004-2008 Bogotá sin Indiferencia
2	Bogotá sin Indiferencia	2004	Acuerdo	125	Por medio del cual se implementa la Cátedra de Derechos Humanos, Deberes y Garantías y Pedagogía de la Reconciliación
3	Bogotá sin Indiferencia	2005	Acuerdo	173	Por el cual se establece el Sistema Distrital de Seguridad Escolar y se dictan otras disposiciones
4	Bogotá sin Indiferencia	2005	Resolución	4124	Por la cual se crea el Comité Institucional de Convivencia y Solución de Conflictos

Capítulo 2. Las aristas de la perspectiva humanista sobre convivencia escolar...

N°	Gobierno distrital	Año	Tipo de documento	N° doc.	Objeto
5	Bogotá sin Indiferencia	2006	Acuerdo	213	Por el cual se establece la Red-Conciliando para la solución de conflictos de la comunidad infantil y juvenil en la Capital de la República
6	Bogotá sin Indiferencia	2006	Acuerdo	242	Por medio del cual se implementa en el Distrito Capital mecanismos para la formación en participación ciudadana en las instituciones educativas públicas y privadas en los niveles preescolar, básica y media
7	Bogotá sin Indiferencia	2007	Decreto	608	Por medio del cual se establecen los lineamientos de la Política Pública para la garantía plena de los derechos de las personas LGBT y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital
8	Bogotá Positiva	2008	Acuerdo	308	Por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá D. C., 2008-2012 Bogotá Positiva: para vivir mejor
9	Bogotá Positiva	2008	Acuerdo	319	Por medio del cual se institucionaliza la semana por la paz en todas las instituciones educativas de Bogotá D.C.
10	Bogotá Positiva	2008	Acuerdo	329	Por medio del cual se institucionaliza la Semana Distrital del Buen Trato desde el 19 de noviembre hasta el 25 de noviembre de cada año en Bogotá D. C.
11	Bogotá Positiva	2009	Acuerdo	359	Por el cual se establecen los lineamientos de política pública para los indígenas en Bogotá D. C.
12	Bogotá Positiva	2009	Acuerdo	371	Por medio del cual se establecen lineamientos de política pública para la garantía plena de los derechos de las personas LGBT y sobre identidades de género y orientaciones sexuales en el Distrito Capital

N°	Gobierno distrital	Año	Tipo de documento	N° doc.	Objeto
13	Bogotá Positiva	2009	Acuerdo	388	Por medio del cual se establece el Plan Distrital de atención integral para la comunidad educativa de los colegios de Bogotá, en casos de victimización por intimidación o acoso escolar y demás actos de violencia en el ámbito escolar
14	Bogotá Positiva	2009	Acuerdo	414	Por medio del cual se establecen los lineamientos de la política pública para la promoción de la convivencia pacífica y la resolución pacífica de los conflictos con participación de la mediación, la justicia de paz y en equidad en el Distrito Capital
15	Bogotá Positiva	2009	Resolución	1740	Por la cual se establecen medidas para garantizar el acceso y la permanencia en el Sistema Educativo de los niños, niñas y adolescentes de Bogotá D. C.
16	Bogotá Positiva	2010	Decreto	166	Por el cual se adopta la Política Pública de Mujeres y Equidad de Género en el Distrito Capital
17	Bogotá Positiva	2010	Acuerdo	434	Por medio del cual se crea el Observatorio de Convivencia Escolar
18	Bogotá Positiva	2010	Acuerdo	454	Por el cual se fortalece, dentro de los Planes de Estudio de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los establecimientos educativos públicos y privados del Distrito Capital, la temática de cultura ciudadana, como proyecto pedagógico transversal
19	Bogotá Positiva	2011	Decreto	546	Por el cual se reglamenta el Acuerdo Distrital 434 de 2010, que creó el Observatorio de Convivencia Escolar

Capítulo 2. Las aristas de la perspectiva humanista sobre convivencia escolar...

N°	Gobierno distrital	Año	Tipo de documento	N° doc.	Objeto
20	Bogotá Positiva	2011	Decreto	554	Por el cual se adopta la Política Pública Distrital para el Reconocimiento de la Diversidad Cultural, la garantía, la protección y el restablecimiento de los Derechos de la Población Raizal en Bogotá
21	Bogotá Positiva	2011	Decreto	657	Por el cual se adopta la Política Pública Distrital de Convivencia y Seguridad Ciudadana y se armonizan los procedimientos y mecanismos para la formulación, aprobación, ejecución, seguimiento, evaluación y control de los planes integrales de convivencia y seguridad ciudadana (PICS) del Distrito Capital
22	Bogotá Positiva	2011	Directiva	001	Implementación de las Políticas Públicas por la Garantía Plena de Derechos para las Personas LGBT y para las Mujeres y la Equidad de Género en el Sector de Educación del Distrito Capital
23	Bogotá Humana	2012	Acuerdo	489	Por el cual se adopta el plan de desarrollo económico, social, ambiental y de obras públicas para Bogotá D. C. 2012-2016 Bogotá Humana
24	Bogotá Humana	2012	Acuerdo	518	Por medio del cual se constituyen equipos interdisciplinarios de orientación escolar en las instituciones educativas oficiales del Distrito Capital
25	Bogotá Humana	2013	Decreto	1965	Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar
26	Bogotá Humana	2014	Resolución	1711	Por medio de la cual se convoca el Foro Educativo Distrital 2014

TERCER MOMENTO: CONTRASTE DE LA NORMATIVA CON LOS REFERENTES TEÓRICOS

Con respecto al tercer momento, se retoma el objetivo general de la investigación que consistió en *analizar la perspectiva humanista en las políticas públicas educativas distritales sobre convivencia escolar en los niveles de básica y media en el periodo 2004-2014*. Este, a su vez, se sustentó sobre tres objetivos específicos que corresponden con los escenarios en los que se dividió el capítulo.

Para abordar el primer escenario, que da cuenta del primer objetivo específico —*identificar el componente humanista en las normas educativas distritales sobre convivencia escolar para la educación básica y media entre el periodo 2004-2014*—, se toma uno de los hallazgos realizados a partir del proceso de análisis de la información según Vásquez (2013) y contenido en la primera categoría denominada *educación para la convivencia*. Esta categoría incluye las diferentes intervenciones del gobierno distrital en cuanto a convivencia escolar, mediante la implementación de estrategias que propendan por una cátedra dirigida a reducir el conflicto, que genere espacios de diálogo y reflexión, que propicie escenarios de tolerancia, que conduzca a vivir con otros, que represente la dignidad humana, que reconozca los derechos y el ejercicio de los deberes.

A partir de la anterior categoría se desglosaron tres subcategorías: *la pedagogía de la convivencia en las instituciones educativas, la transformación de significados para la participación y las representaciones culturales, y hacia una comprensión del proyecto de vida de los sujetos*, de las cuales se seleccionó la primera. En esta, se reitera el compromiso de los tres gobiernos distritales comprendidos en el periodo 2004-2014 —Bogotá sin Indiferencia (2004-2007), Bogotá Positiva (2008-2011) y Bogotá Humana (2012-2014)— con la creación de una pedagogía crítico-reflexiva en torno a las interrelaciones de los diferentes actores inmersos en el escenario social y educativo en la escuela.

De esta manera, la política pública educativa de dichos gobiernos distritales le dio énfasis a la creación de una pedagogía para la convivencia que permitió la instauración de una cátedra de acuerdo a los objetivos previstos en cada uno de los programas de gobierno. Estos se compilaron en los respectivos planes de desarrollo y, en coherencia con las necesidades del sector educativo distrital, se formularon en diferentes normativas, en forma de decretos, acuerdos, resoluciones, directivas y circulares emitidos por los gobiernos.

Por ejemplo, en el gobierno distrital Bogotá sin Indiferencia se promulgaron los acuerdos 119 de 2004 y 213 de 2006. Por su parte, en el gobierno Bogotá Positiva se establecieron los acuerdos 308 y 319 de 2008, 371 y 414 de 2009 y 434 de 2010, así como la Resolución 1740 de 2009 y los decretos 554 y 657 de 2011. Finalmente, en la Bogotá Humana se emitieron los acuerdos 454 de 2010, 489 y 518 de 2012, y la resolución 1711 de 2014. Se evidencia así el hallazgo de un total de catorce normativas en el periodo 2004-2014, formuladas bajo la concepción de la pedagogía de la convivencia en las instituciones educativas: en Bogotá sin Indiferencia se promulgaron dos, en Bogotá Positiva, ocho, y en Bogotá Humana, cuatro.

Entre estas, hubo varias normativas destacadas en cada periodo de gobierno por su relevancia en la manera como se promulga la pedagogía de la convivencia en las instituciones educativas. En primera instancia, se distingue el componente humanista relacionado con este tema en el gobierno distrital Bogotá sin Indiferencia, tal como se manifiesta en el *Acuerdo 213 de 2006, por medio del cual se establece la Red-Conciliando para la solución de conflictos de la comunidad infantil y juvenil en la Capital de la República*, en su artículo 4, inciso 2: “Fomentar conductas solidarias y amables y formas de resolución pacífica de conflictos al interior de las instituciones educativas, en apoyo a los comités de convivencia de los establecimientos educativos oficiales y privados”.

En segunda instancia, la presencia del mencionado componente se observa en el gobierno Bogotá Positiva en el *Acuerdo 414 de 2009, por medio del cual se establecen los lineamientos de la política pública para la promoción de la convivencia pacífica y la resolución pacífica de los conflictos con participación de la mediación, la justicia de paz y en equidad en el Distrito Capital*, en su artículo 2, lineamiento C:

La Administración Distrital deberá promover y difundir ampliamente la Política Pública para la promoción de la convivencia pacífica y la resolución pacífica de los conflictos, con participación de la mediación, la Justicia de Paz y en Equidad en el Distrito Capital, posibilitando la comprensión y aprendizaje en prácticas de Justicia en Equidad y el reconocimiento social de los actores, que privilegie un enfoque pedagógico y metodológico basado en prácticas sociales y humanistas y supere los conflictos, la violencia y consolide el espíritu de concertación, fraternidad y solidaridad, sin detrimento de la institucionalidad, con el

fin de prestar un servicio de justicia eficiente y eficaz, de conformidad con el marco jurídico legal vigente.

En tercera instancia, en el gobierno distrital Bogotá Humana se observó el componente humanista en relación con la pedagogía de la convivencia con lo manifestado en el artículo 1 del *Acuerdo 518 de 2012, por medio del cual se constituyen equipos interdisciplinarios de orientación escolar en las instituciones educativas oficiales del Distrito Capital*:

La Secretaría Distrital de Educación constituirá equipos interdisciplinarios de orientación escolar coordinados por orientadores escolares e integrados por profesionales especializados en convivencia escolar, resolución de conflictos y atención integral a la comunidad educativa, que estén vinculados a la Institución y desarrollarán acciones de apoyo a las instituciones y comunidades educativas en convivencia escolar, solución pacífica de conflictos, orientación vocacional y profesional, con estrategias fundadas en el acompañamiento integral al educando.

Al comprender la forma como se evidenció el compromiso de los tres gobiernos distritales en cuanto a la creación de una pedagogía de la convivencia en las instituciones educativas, de acuerdo a las diferentes normativas emanadas, se puede determinar su fundamento en las relaciones individuales y colectivas que suceden en el espacio escolar. Esta pedagogía propende por el desarrollo de una cultura que propicie espacios críticos y reflexivos frente a las diferentes situaciones que complejizan los ambientes educativos; espacios enmarcados en una normativa orientada a la formación integral con un enfoque de derechos y deberes, y hacia un proyecto de vida individual y colectivo para y por la buena relación de la comunidad escolar.

Cabe resaltar que, de acuerdo a lo hallado, Bogotá Positiva fue el gobierno distrital que dio un mayor énfasis a la creación de una pedagogía de la convivencia en las instituciones educativas. En esta administración se atendió a la construcción de una serie de planes integrales dirigidos a garantizar el acceso y la permanencia de niños, niñas y jóvenes en las instituciones educativas, mediante la promoción de la convivencia pacífica y la resolución de conflictos en los diferentes escenarios de estas instituciones. En particular, se promovió la creación e instauración del Observatorio de Convivencia Escolar, un espacio de reflexión pedagógica con el objeto de incentivar la investigación y el diseño

de estrategias encaminadas a prevenir situaciones de violencia escolar en las instituciones educativas públicas y privadas del Distrito Capital.

Lo expresado por las políticas públicas educativas distritales del periodo estudiado en torno a la pedagogía de la convivencia escolar encuentra eco en lo que afirma Ianni (1998), para quien la convivencia escolar es un proceso de aprendizaje, es decir, el proceso por el cual un sujeto adquiere o desarrolla una nueva conciencia y conocimiento, que le proporcionan nuevos significados a partir de las diferentes interacciones entre todos los actores que comparten la actividad en la escuela (alumnos, docentes y padres), que conforman esa red de vínculos interpersonales que se denomina *convivencia*, los cuales, en palabras del autor, deben construirse, mantenerse y renovarse cotidianamente, según determinados valores. Solamente cuando en una institución escolar se privilegian la comunicación, el respeto mutuo, el diálogo y la participación, el hecho de estar con otro u otros, es posible generar el clima adecuado para el aprendizaje.

Por ende y ampliando la afirmación anterior, tal como lo proponen las normativas acotadas anteriormente, al ser tan compleja la relación de los diferentes actores que confluyen en el escenario escolar, se hizo necesario recurrir a una formación de tipo humanista que permita aprender a escuchar, tolerar, respetar y comprender al otro y a los otros como seres heterogéneos. Esto coincide con lo manifestado por Nussbaum (2002) respecto a las *capacidades combinadas* para recurrir a unos mínimos de entendimiento, ya que se requiere de otros y otras para establecer relaciones casuales, afectivas, de intereses, entre patrones de interacción de las personas en ámbitos específicos, en este caso, la escuela y sus espacios de desenvolvimiento social. Asimismo, se circunscribe a lo planteado por Arias (2008), quien señala el hecho de que, dentro de las organizaciones escolares, las relaciones interpersonales ponen de manifiesto distintas creencias, intereses, apegos, preferencias, percepciones y, en suma, todo un conjunto de elementos que involucran emociones, mismas que contienen “juicios de valor”, lo cual puede producir conflictos de diverso orden y en diferentes niveles en la interacción.

En consecuencia, desde la voz de los investigadores y a manera de cierre del presente hallazgo, se reconoce la complejidad de las relaciones entre los actores que confluyen en las instituciones educativas y las tensiones que se generan entre ellos. Se sabe que los gobiernos distritales reconocen la

necesidad de generar programas y normativas que abordan estas tensiones a través de la enseñanza de la convivencia escolar partiendo de unas dinámicas de participación, ya sean actividades lúdicas, foros, debates, presentación de casos, entre otras, y que se encuentran establecidas en el marco legal, ya sea, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el pacto o manual de convivencia, el plan de estudios, entre otros. Se enfatizó lo promulgado por la Resolución 4124 del 2005 en “el reconocimiento sincero y real del otro y la otra como legítimos interlocutores, actores y sujetos de la situación” (artículo 2).

En lo que respecta al segundo escenario que describe el segundo objetivo específico —*caracterizar los componentes claves del humanismo presentes en las políticas públicas educativas distritales sobre convivencia escolar*—, se usa uno de los hallazgos realizados a través del proceso de análisis de la información postulado por Krippendorff (1990) y que alude al componente de la formación humanista en convivencia. Este último se especificó a partir de tres características con respecto a las temáticas contenidas en la política pública del periodo 2004-2014 y dirigidas a: 1) establecer relaciones sociales basadas en el respeto por el otro o los otros; 2) dignificar al otro o los otros mediante relaciones sociales de comprensión y aceptación de las diferencias, y 3) garantizar el ejercicio de derechos para el desarrollo de relaciones sociales que permitan la identificación y la aceptación del otro o los otros. A continuación, se amplían estas características con una muestra de cada regulación.

Por una parte, en cuanto a la característica fundamentada en el establecimiento de relaciones que se basen en el respeto por el otro, se considera lo que dicta el *Acuerdo 119 de 2004, por el cual se adopta el plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Bogotá D. C. 2004-2008 Bogotá sin Indiferencia*, en el valor de tener sentido de las otras y de los otros para promover la convivencia. Consecuentemente, se alude al *Acuerdo 308 de 2008, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá, D. C., 2008-2012 “Bogotá Positiva: para vivir mejor”*, que orienta el disfrute corresponsable de lo colectivo en condiciones de respeto por el otro. En esta lógica, también se nombra el *Acuerdo 518 de 2012, por el que se constituyen equipos de orientación escolar*, que alude a la manera en que se aborda al otro desde la formación y la atención integral. En coherencia con estas normativas, frente al componente humanista de convivencia se reflexiona sobre el valor y el sentido que se deben desarrollar por el otro, a partir de una formación enfocada en el disfrute de lo colectivo y no exclusivamente de lo individual.

Por otro lado, respecto a la característica que tiende a dignificar al otro o los otros mediante relaciones sociales de comprensión y aceptación de las diferencias, se considera lo planteado en el ya mencionado Acuerdo 119 de 2004, que reconoce al otro desde su diversidad de género, genérica, étnica y cultural en un marco de equidad, así como el Acuerdo 308 de 2008, que motiva a concientizar sobre una cultura ciudadana que propicie el respeto por las diferencias en pro de mayores niveles de convivencia. Finalmente, cabe señalar lo pronunciado en el Acuerdo 489 de 2012 al promover una cultura que fortalezca las oportunidades para el diálogo intercultural visibilizando la diversidad cultural como un espacio que fomente nuevas alternativas de expresión. De esta manera, para puntualizar sobre la segunda característica en referencia al componente humanista de convivencia, se infirió que el acto dignificante hacia el otro proviene de un reconocimiento de la diferencia y la diversidad en aras de propiciar oportunidades para el diálogo de las diferentes culturas en un ambiente de respeto.

Por último, se focalizó la atención en la característica del componente humanista de convivencia que garantiza el ejercicio de derechos para el desarrollo de relaciones sociales que permitan la identificación y la aceptación del otro o los otros. Esta se afirma en la ya nombrada Resolución 4124 de 2005, la cual compromete a la elaboración de manuales de convivencia bajo los principios y normas que regulan los derechos humanos, así como en la *Directiva 001 de 2011 (Asunto: Implementación de las Políticas Públicas por la Garantía Plena de Derechos para las Personas LGBT y para las Mujeres y la Equidad de Género en el Sector de Educación del Distrito Capital)*, que procura por que los manuales de convivencia de los colegios integren los enfoques e identidades diferenciales de género. En esta perspectiva de derechos, se encuentra también lo convenido en el *Decreto 1965 de 2013, por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*, el cual garantiza la aplicación de principios de protección integral en todas las acciones que se realicen en el marco de los diversos componentes de la ruta de atención integral para la convivencia escolar.

La tercera característica, que incita a la transformación de referentes culturales segregadores en pro de una sana convivencia, concuerda con lo proclamado en el Acuerdo 119 de 2004, el Decreto 343 de 2008 y la Circular 1011 de 2013. Se identifica que el componente humanista de convivencia, en un marco de

derechos, procura atender las diferentes situaciones que vulneran o transgreden el bienestar y desarrollo de los miembros de las instituciones educativas, clara muestra de lo cual es su manual de convivencia.

Para ser consecuentes con lo caracterizado en este componente dentro de la normativa distrital comprendida entre 2004 y 2014, se hace referencia a Nussbaum (2002), quien plantea una educación que concientice para un análisis crítico en perspectiva dialógica con personas de otras razas y culturas; es decir, crear escenarios en donde se desarrolle la empatía, comprendida a partir de ese interés y preocupación por comprender las múltiples perspectivas del otro. Se evidencia que en la política pública educativa no se hizo alusión a la teoría de las emociones de esta autora, consideradas como elemento importante para establecer relaciones de convivencia, dado que no se parte una reacción impulsiva sino del desarrollo de sensibilizaciones frente a diferentes tipos de experiencias.

Recapitulando sobre lo descrito acerca de la convivencia en la política pública, puede afirmarse que, dado que en las relaciones sociales se interactúa con una heterogeneidad de personas —para el caso de la escuela, con los miembros de la comunidad educativa— en diferentes tipos de escenarios, estos deben servir para conocer al otro, comprender su trasfondo sociocultural en una perspectiva de deberes y derechos, y dignificarle mediante la adaptación y posible aceptación de sus diferencias.

En lo que respecta al tercer escenario, que corresponde con el tercer objetivo específico —*establecer los énfasis en el tiempo de las normas educativas distritales sobre convivencia escolar entre el periodo 2004-2014 que apuntan a la perspectiva humanista*—, se toma uno de los apartados dispuestos en el proceso de análisis de la información de acuerdo con Krippendorff (1990), denominado *el ser social*. Este se concibe desde los ejes básicos de la teoría de la formación humanista de Nussbaum (2002).

Así, el ser social remite al enfoque de las capacidades en el ámbito educativo desde el reconocimiento del ser humano en su diversidad (Nussbaum, 2002), con un fin en y para sí mismo, e insta al gobierno para que proclame una serie de políticas públicas que propendan por brindar las oportunidades a cada ser humano para el desarrollo de sus capacidades. Con ello, se pretende potenciar el ejercicio de la dignidad humana o de la vida digna, ya que, al reconocerse en

su diversidad, “la persona aboga por una buena vida que lo motive a construir desde sí mismo por y para los otros, ya que la persona es incapaz de imaginar una buena vida que no implique fines y experiencias compartidas” (Nussbaum, 2002, p. 107), especialmente en los diferentes escenarios de la escuela.

Por lo anterior, se hace relevante determinar una serie de variables de la formación humanista en convivencia escolar que conllevan la definición de los componentes del *ser social*: la *identidad* del sujeto, el *entorno* en que este se desenvuelve, la *diferencia* y la *diversidad*, el *ejercicio* de la ciudadanía y la vida en *comunidad*. Así, fue posible relacionarlos con las diferentes normativas promulgadas por cada gobierno distrital observado en este estudio, en función de identificar la frecuencia con la que se presentan.

En primera instancia, se ubicaron siete normatividades del gobierno distrital Bogotá sin Indiferencia (2004-2007) que simpatizan con el componente humanista enfocado en convivencia escolar en cuanto al *ser social* en relación a su fenómeno de intervención. Además del Acuerdo 119 de 2004 —que orienta los objetivos del Plan de Desarrollo—, el Acuerdo 125 de 2004 —que implementa la Cátedra de Derechos Humanos—, el Acuerdo 173 de 2005 —que establece el sistema de seguridad, la Resolución 4124 de 2005 —que crea los comités de convivencia— y el Decreto 608 de 2007 —que establece los lineamientos de políticas públicas para las personas LGBT—, se pueden añadir el Acuerdo 242 de 2006 —que propicia la formación ciudadana en las instituciones educativas— y el Acuerdo 213 de 2006 —que crea la Red-Conciliando para la resolución de conflictos— (tabla 2).

Tabla 2. Normativas ser social, Bogotá sin Indiferencia

Bogotá sin Indiferencia (ser social)		
Componente	Normativas	N°
Ciudadanía	Acuerdo 119 de 2004, Acuerdo 125 de 2004, Acuerdo 213 de 2006, Acuerdo 242 de 2006, Decreto 608 de 2007 y Resolución 4124 de 2005	6
Comunidad	Acuerdo 119 de 2004, Acuerdo 125 de 2004, Acuerdo 173 de 2005, Decreto 608 de 2007 y Resolución 4124 de 2005	5
Identidad	Resolución 4124 de 2005 y Decreto 608 de 2007	2

Bogotá sin Indiferencia (ser social)		
Componente	Normativas	Nº
Entorno	Acuerdo 119 de 2004, Acuerdo 125 de 2004 y Resolución 4124 de 2005	2
Diversidad	Acuerdo 119 de 2004 y Resolución 4124 de 2005	2
Diferencia	Acuerdo 119 de 2004	1

Al contrastar los datos obtenidos en la tabla 2 se observó cómo el componente de la formación humanista ligado a la *ciudadanía* es desplegado por seis de las siete reglamentaciones del periodo. Le sucede el de *comunidad*, empleado por cinco de las normativas, luego el de *entorno*, manifestado por tres de las normativas, mientras que los componentes humanistas de la *identidad* y la *diversidad* son validados por dos de las normativas. En última consideración, el componente humanista de la *diferencia* se expresa solo en una de las normativas. Además, consonante con lo observado, la normativa que más potencia el *ser social* es la Resolución 4124 de 2005, que se hizo presente en cinco de los seis componentes (*ciudadanía*, *comunidad*, *identidad*, *entorno* y *diversidad*), mientras que la normativa en donde menor presencia tiene es el Acuerdo 242 de 2006, que solo se manifiesta en el componente de *ciudadanía*.

En segunda instancia, en el gobierno distrital Bogotá Positiva (2008-2011) concurren seis normativas que influyeron en la convivencia escolar enfocadas hacia el *ser social*. Estas fueron el Acuerdo 308 de 2008 —que orientó los objetivos del Plan de Desarrollo—, el Acuerdo 319 de 2008 —que institucionalizó la Semana por la Paz—, el Acuerdo 329 de 2008 —que institucionalizó la Semana del Buen Trato—, el Acuerdo 359 de 2009 —que estableció la política pública para los indígenas—, el Acuerdo 371 de 2009 —que estableció las políticas de género—, el Decreto 166 de 2010 —que estableció la política de equidad de género— y la Directiva 001 de 2011 —que implementó las políticas de género en el sector educativo— (tabla 3).

Tabla 3. Normativas ser social, Bogotá Positiva

Bogotá Positiva (ser social)		
Componente	Normativas	N°
Ciudadanía	Acuerdo 308 de 2008, Acuerdo 329 de 2008, Acuerdo 359 de 2009 y Acuerdo 371 de 2009	4
Identidad	Acuerdo 308 de 2008, Acuerdo 359 de 2009 y Directiva 001 de 2011	3
Comunidad	Acuerdo 308 de 2008, Acuerdo 329 de 2008 y Acuerdo 359 de 2009	3
Diferencia	Acuerdo 308 de 2008 y Decreto 166 de 2010	2
Diversidad	Acuerdo 308 de 2008 y Acuerdo 371 de 2009	2
Entorno	Acuerdo 308 de 2008 y Acuerdo 329 de 2008	2

Después de sondear la información de la tabla 3, se observó que el componente de la formación humanista más impulsado en el periodo 2008-2011 fue el referente a la *ciudadanía*, expuesto por cuatro de las seis normativas desde la generación de una conciencia ciudadana que reconozca la diversidad. Lo siguen los componentes de *identidad* y *comunidad*, cada uno enunciado en tres de las normativas, a partir de la manifestación de las identidades en las diferentes comunidades, especialmente en lo que respecta a la identidad de género. Posteriormente, se encuentran los componentes humanistas de la *diferencia* y la *diversidad*, en los que se aboga por el reconocimiento de la heterogeneidad desde un enfoque diferencial, impactando positivamente el componente humanista relacionado con el *entorno*; cada uno de estos es tratado por dos de las normativas.

Habría que decir también que la normativa de mayor regularidad es el Acuerdo 308 de 2008, que involucró cinco de los seis componentes de la formación humanista y, en menor medida, se evidencia el Decreto 166 de 2010, que abarcó tan solo uno de los componentes humanistas para el periodo distrital en mención. De manera complementaria, del total de catorce normas de la Bogotá Positiva que tienen que ver con la visión general de la formación humanista dirigida a la escuela, se identificaron seis que abordan la formación humanista sobre convivencia escolar para la *dimensión social*.

En tercera instancia, en el gobierno distrital Bogotá Humana (2012-2014), se hizo uso de una sola normativa que promueve los seis componentes

humanistas del *ser social* en función de su diseño: el Acuerdo 489 de 2012, que direcciona el Plan de Desarrollo y los diferentes lineamientos que orientan cada uno de los componentes, como se expresa en la tabla 4.

Tabla 4. Normativas ser social, Bogotá Humana

Bogotá Humana (ser social)		
Componente	Normativas	N°
Identidad	Acuerdo 489 de 2012	1
Entorno	Acuerdo 489 de 2012	1
Diferencia	Acuerdo 489 de 2012	1
Diversidad	Acuerdo 489 de 2012	1
Ciudadanía	Acuerdo 489 de 2012	1
Comunidad	Acuerdo 489 de 2012	1

De acuerdo con la información obtenida, se observó que los componentes de la formación humanista del *ser social* son desarrollados con la misma frecuencia y apuntan a las orientaciones que deben potenciar las instituciones educativas en los diferentes ámbitos de la sociedad para resguardar el reconocimiento de la diferencia y la diversidad para el ejercicio de la ciudadanía.

Llegados a este punto, podemos realizar una mirada global sobre los tres gobiernos distritales estudiados. Por una parte, pudo identificarse cómo el *ser social* se hizo presente en las normas educativas distritales comprendidas entre los años 2004 y 2014, especialmente respecto a los componentes humanistas en convivencia escolar enfocados en la *ciudadanía* y la *comunidad*, con once y nueve normas respectivamente. Con menor incidencia, se presentan los componentes humanistas encauzados hacia la *identidad*, la *diferencia*, la *diversidad* y el *entorno*, a los que se alude entre cuatro y seis veces durante el decenio. Tomando en cuenta esta última aseveración, al confrontar los hallazgos con los conceptos de Nussbaum (2002), se confirmó cómo el componente humanista de la *diversidad*, presente en buena parte de la política pública del periodo, potencia a la persona al reconocerla y valorarla en su diferencia, y además, al promover su participación en los diferentes ámbitos de la sociedad.

Otro de los aspectos destacados es el del gran fomento que el gobierno de la Bogotá sin Indiferencia le dio a la dimensión del *ser social*, al divulgar un total de siete normativas, teniendo en cuenta la cantidad de decretos y acuerdos promulgados entre el 2004 y el 2007. Le suceden en orden de número de normas proclamadas los gobiernos de Bogotá Positiva (2004-2007) con seis normativas y la Bogotá Humana (2012-2014) con una normativa. Esta recurrencia o énfasis en el tiempo no coincide con lo encontrado en el *ser intrapersonal*.

En afinidad a estas periodicidades, se alerta nuevamente la situación de este último gobierno distrital debido a que enunció la impronta de lo humano en su nombre, pero es llamativo cómo desde la promulgación de políticas públicas sobre la formación humanista para convivencia escolar el periodo de la Bogotá Humana fue en menor sentido humanizante respecto a sus predecesores, sin embargo esto podría atribuirse al impacto causado por las normas transmitidas anteriormente, es decir las políticas anteriores hicieron que durante 2012-2014 no fuese necesario nuevas orientaciones.

En lo que se refiere al impacto en el tiempo de la política pública dirigida al humanismo en las diferentes normas analizadas, no obstante se duda de los logros obtenidos a partir de su implementación y su injerencia en el quehacer de las instituciones educativas, aspectos que trascienden los alcances de la presente investigación.

CUARTO MOMENTO: CONCLUSIONES

A manera de conclusiones se presentan las diferentes aristas desde las cuales se analizó la perspectiva humanista sobre convivencia escolar en las políticas públicas educativas distritales. En el primer escenario, se aludió a la perspectiva humanista presente en las políticas públicas distritales para la convivencia escolar y se vislumbró el compromiso por parte de las tres administraciones distritales, comprendidas en el periodo 2004-2014, en la promulgación de políticas próximas a la temática de la convivencia escolar. Se observó su intención por implementar una serie de estrategias en pos de una cátedra que permitiera mediar el conflicto escolar a través de espacios de diálogo y reflexión, así como generar una conciencia crítica y tolerante frente a la multiplicidad de representaciones socioculturales de los otros.

Por esta razón y en relación con la formación humanista, se relacionaron los conceptos de Nussbaum (2010) y se contrastaron con lo dictado por las 26 políticas públicas educativas analizadas. Así, se encontró que para intervenir el escenario educativo se ha de pensar en educar y en cultivar para la humanidad (básicamente en tres capacidades). Esto se intentó recrear en las propuestas emitidas por los tres gobiernos distritales al perseguir una formación de niños, niñas y jóvenes con un sentido crítico-reflexivo en relación con los diferentes fenómenos que suceden a su alrededor. Del mismo modo, estas políticas públicas propendieron por una transformación en la configuración sociocultural de los actores inmersos en el escenario escolar, con el fin de evitar acciones que alteraran o impactaran negativamente la convivencia. Como estrategia se plantearon ejercicios que modificaran la imagen, los supuestos o el imaginario sobre los otros con quienes estos actores interactúan.

En la perspectiva del segundo objetivo, al recapitular los cuatro componentes claves de la formación humanista en lo que concierne al componente de *convivencia*, se identificó que el acto de convivir parte de sí mismo, de la manera como se interactúa para comprender al otro o a los otros, y del trasfondo sociocultural de las heterogéneas relaciones sociales escolares bajo una perspectiva de derechos. Sobre esta idea, Nussbaum (2002) plantea el ejercicio dialógico con personas con un constructo cultural diferente, es decir, aprovechar los múltiples escenarios en donde se converge con otros para desarrollar lazos de empatía, entendido como el interés y la preocupación por entender las variadas expresiones de los otros. No obstante, cabe resaltar que aunque en algunas ocasiones la política pública educativa distrital sí compartió características con tales concepciones teóricas, aún se hace necesario considerar más profundamente estas últimas, ya que podrían aportar más elementos para potenciar el impacto de la política pública, en este caso, la correspondiente a la convivencia escolar.

En coherencia con el tercer objetivo, se coligió que *la diversidad*, en relación con la *dimensión social*, fue el componente humanista sobre convivencia escolar que tuvo mayor desarrollo y al que se aludió con mayor frecuencia en las políticas públicas educativas distritales en el periodo 2004-2014. Sin embargo, al contrastar las políticas con los referentes que dieron soporte a la investigación, se identifica la necesidad por incluir en ellas ciertos elementos teóricos que pueden hacerlas más humanizantes. Por ejemplo, frente a Nussbaum (2002, 2010), puede verse que en las políticas públicas educativas distritales se encuentra poca o mínima alusión al cultivo de las artes y a procurar una

formación en habilidades que potencien el desarrollo de las capacidades de las personas. También, respecto a la humanización de la normativa, se observa que la mayoría de las políticas se encamina al desarrollo de la calidad de vida de la sociedad, pero no se tiene en cuenta la búsqueda del bienestar de la persona que radica en la manifestación de la felicidad y la simpatía, en cuanto al goce de las oportunidades individuales.

La política debe propender por inducir al niño, la niña o el joven, en su trasfondo histórico, a comprender de dónde viene para que así pueda comprender otras realidades históricas, con una identidad propia, y evitar la continuidad de prejuicios y estereotipos. En la perspectiva de Botero (2002, 2004), se debe abogar por que la cultura no solo se decante en una perspectiva humanista que reconozca el devenir histórico, sino que además se insista en reconocer el valor de las tendencias sociales, esos fenómenos que configuran al hombre en su devenir como ser social. En esta lógica, también cabe mencionar que la política ha de orientarse al abordaje de las dimensiones del hombre; no solamente atender a la formación humana sino también a la dimensión filosófica.

Por último, es evidente la perspectiva humanista en las políticas públicas educativas distritales sobre convivencia escolar, entre el periodo 2004-2014, en relación con los programas de los tres gobiernos distritales que propendieron por atender la convivencia escolar desde el reconocimiento del otro en su heterogeneidad a través de la implementación de estrategias educativas que abogaron por el respeto, la comprensión, la tolerancia, la transformación de estereotipos, la promoción de valores, la educación incluyente, el desarrollo de la interculturalidad, bajo la perspectiva de los derechos humanos. No obstante, vale la pena destacar que aunque en la narrativa de estas políticas se encuentra determinada armonía con los diferentes planteamientos fácticos y teóricos, no se logran evidenciar su puesta en práctica ni sus efectos en los miembros de la comunidad educativa o en el escenario escolar.

REFERENCIAS

Alcaldía Mayor de Bogotá, Concejo de Bogotá D. C. (2004). *Acuerdo 119 de 2004, por el cual se adopta el plan de desarrollo económico, social y de obras públicas para Bogotá D. C. 2004-2008 Bogotá sin Indiferencia, un compromiso social contra la pobreza y la exclusión*. Bogotá: Autor.

- Alcaldía Mayor de Bogotá, Concejo de Bogotá D. C. (2006). *Acuerdo 213 de 2006, por medio del cual se establece la Red-Conciliando para la solución de conflictos de la comunidad infantil y juvenil en la Capital de la República*. Bogotá: Autor.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Concejo de Bogotá D. C. (2008). *Acuerdo 308 de 2008, por el cual se adopta el Plan de Desarrollo Económico, Social, Ambiental y de Obras Públicas para Bogotá, D. C., 2008-2012 "Bogotá Positiva: para vivir mejor"*. Bogotá: Autor.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Concejo de Bogotá D. C. (2009). *Acuerdo 414 de 2009, por medio del cual se establecen los lineamientos de la política pública para la promoción de la convivencia pacífica y la resolución pacífica de los conflictos con participación de la mediación, la justicia de paz y en equidad en el Distrito Capital*. Bogotá: Autor.
- Alcaldía Mayor de Bogotá, Concejo de Bogotá D. C. (2012). *Acuerdo 518 de 2012, por medio del cual se constituyen equipos interdisciplinarios de orientación escolar en las instituciones educativas oficiales del Distrito Capital*. Bogotá: Autor.
- Arias, D. (2008). *Violencias y conflictos en la escuela. Entre el contexto social y la formación ciudadana*. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 150-165.
- Botero, D. (2002). *Vitalismo cósmico*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Botero, D. (2004). *Discurso sobre el humanismo*. Bogotá: Ecoe.
- Burgos, N. (2011). *Investigación cualitativa. Miradas desde Trabajo Social*. Buenos Aires: Espacio.
- Ianni, N. (1998). *La convivencia en la escuela: un hecho una construcción. Hacia una modalidad diferente en el campo de la prevención*. Buenos Aires: Paidós.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2002). *Las mujeres y el desarrollo humano: el enfoque de las capacidades*. Barcelona: Herder.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Secretaría de Educación de Bogotá, D. C. (2005). *Resolución 4124 de 2005, por la cual se crea el Comité Institucional de Convivencia y Solución de Conflictos*. Bogotá: Autor.
- Secretaría de Educación de Bogotá, D. C. (2011). *Directiva 001 de 2011 (Asunto: Implementación de las Políticas Públicas por la Garantía Plena de Derechos para las Personas LGBT y para las Mujeres y la Equidad de Género en el Sector de Educación del Distrito Capital)*. Bogotá: Autor.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo 3

LOS PROYECTOS DE INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR: DE CARA A LA DISCAPACIDAD

Noruan Constanza Olaya Vega¹
Sonia Yanneth Olaya Vega²

El ser humano es, sin duda alguna, el centro de cualquier proceso político, económico, social, religioso, educativo, entre otros, por lo que adquiere un especial significado dentro del crecimiento y el progreso de las naciones. En otras palabras, no se podría entender la diligencia de los Estados sino en función de la realización personal y el bienestar de cada hombre y mujer desde su individualidad. En nuestros días, se ha advertido la importancia de brindar en la escuela una formación humanista que respete la diversidad y potencialice las capacidades de cada uno, independientemente de las limitaciones que le son propias. Por ello, se habla de *necesidades educativas especiales (NEE)* y de la manera como debe abordarse la enseñanza en este contexto.

A propósito del planteamiento anterior, surge en el marco del macroproyecto “Formación humanista” de la Maestría en Docencia, inscrito en la línea de

¹ Licenciada en Lenguas Modernas (Español-Inglés) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Especialista en Administración de la Informática Educativa de la Universidad de Santander (JDES). Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Correo electrónico: noruanc@yahoo.es.

² Licenciada en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de la Secretaría de Educación del Distrito Capital. Correo electrónico: sonyanove@hotmail.com.

investigación Cultura, Fe y Formación en Valores de la Universidad de La Salle, bajo la tutoría del Dr. Diego Hernán Arias Gómez, el trabajo de investigación en torno al tema de las NEE del que se deriva este capítulo. Este partió de la inquietud por conocer la manera como se cultivaba la formación humanista en los programas de licenciatura a partir de la inclusión de personas con necesidades educativas especiales en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Universidad Pedagógica Nacional.

La presente reflexión desarrolla la tesis que señala que la atención a estudiantes con discapacidad en la educación superior ha dado paso a la implementación de diferentes estrategias tendientes a brindar formación integral a esta población; el problema es que dichas estrategias aún no se consolidan como políticas institucionales. Con el propósito de dar cuenta de lo enunciado, se desarrollarán tres aspectos importantes: el primero presenta los avances de la inclusión en el ámbito de la educación superior; centrándose en las pautas establecidas que formalizan la atención educativa a los aprendices con alguna limitación especial; el segundo hace alusión a las acciones inclusivas que se están adelantando en la universidad para brindar un servicio educativo pertinente a la población a la que se hace referencia; y el último aspecto se enfoca en plantear algunas incertidumbres que aún se presentan en el contexto real de trabajo de los docentes con la población de NEE en las universidades. Finalmente, se plantearán algunas conclusiones y sugerencias de acuerdo con lo expuesto.

Antes de entrar de lleno en los tres aspectos enumerados, es conveniente realizar una contextualización respecto al impacto que tuvo en las universidades la inclusión repentina de personas en condición de discapacidad. Encontrarse de cara con una realidad que había sido contemplada solamente desde la teoría, generó un escenario que movilizó a las instituciones y puso en jaque a toda la organización escolar en su conjunto; respecto a esto, es oportuno hacer alusión al relato de una docente de la Universidad Pedagógica:

— (...) en la universidad se abrieron las puertas porque los sordos fueron a golpear: “¡Aquí estoy yo!, ¡yo ya me gradué del colegio!, ¡yo cumplí ese ciclo, ahora yo quiero seguir el proceso!”.

En este escenario, ambas universidades tuvieron que tomar medidas para generar y facilitar el proceso de acceso de los individuos con alguna necesidad específica a los programas que se ofrecían. Algo muy complejo, pues como

dice Tapia (2012), por un lado, aún es limitada la legislación para la inclusión de población discapacitada y, por otro, persiste la presencia de aspectos homogenizantes en los criterios de selección, lo cual devela la existencia de actitudes discriminadoras en el momento de incorporar estudiantes, más aun cuando se parte de unos perfiles previamente definidos.

Toda situación nueva genera cambios, remueve, sacude, desestabiliza, y el ingreso a la universidad de personas con particularidades físicas y cognitivas no es la excepción. Los centros educativos han tenido que someter su organización a transformaciones en beneficio de la calidad de la formación que se imparte y, en ese proceso transformador, cobra relevancia el reconocimiento de los aciertos, avances, procesos y proyecciones que rodean la movilización motivada con la aparición de reflexiones desde el reconocimiento, la alteridad y la defensa de los derechos humanos.

AVANCES DE LA INCLUSIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

El primer aspecto que se desarrollará alude a aquellas formalizaciones que enmarcan y dan soporte al trabajo que se realiza: la enseñanza a personas que hacen parte del proceso de consolidación educativa incluyente. Con el informe de Warnock (1987) se establece que el ámbito educativo está llamado a responder a la problemática relacionada con las dificultades que presentan los individuos en sus fases de desarrollo, es decir, a hacer frente a lo que se denominó NEE. Posteriormente y tratando de atender a esta realidad particular, se introduce el concepto de *inclusión*, definido desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005) como el proceso de identificar y responder a la diversidad de carencias de todos los aprendices a través de una mayor participación en el aprendizaje, en las culturas y en las comunidades, reduciendo la exclusión. Esta concepción se deriva de la reflexión realizada desde el reconocimiento hacia quienes pertenecen a este grupo de sujetos en condición de discapacidad en la declaración de los derechos humanos.

Después de que estas meditaciones se consolidaron como los primeros sustentos teóricos en materia de inclusión, hay un eco en la Constitución Política de Colombia de 1991, en donde se establece la obligatoriedad de adelantar políticas que respondan a tales necesidades. En virtud del mandato

constitucional, mediante la Ley 762 del 2002, se ratificó en el país la Convención Interamericana para la Eliminación de todas las formas de Discriminación contra las Personas con Discapacidad y, en la Ley 1346 del 2009, se hizo lo propio con la Convención de Naciones Unidas sobre los derechos de individuos con discapacidad.

Dentro de este marco, el Congreso de la República de Colombia expidió la *Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. En esta se define la *inclusión social* como un proceso que asegura que todos tengan las mismas oportunidades, así como la posibilidad real y efectiva de acceder, participar, relacionarse y disfrutar de un bien, servicio o ambiente, junto con los demás ciudadanos, sin ninguna limitación o restricción por motivo de su impedimento, y mediante acciones concretas que ayuden a mejorar la calidad de vida de aquellos que presenten estos requerimientos educativos.

En cuanto al ámbito universitario, no puede dejar de mencionarse la alusión que se hace a esta categoría en los lineamientos formulados por el Ministerio de Educación Nacional (República de Colombia, MEN, 2013):

La inclusión parte del supuesto de que todo ser humano es especial a su manera y que requiere de una respuesta educativa singular que transforme el potencial de aprendizaje que todas y todos abrigamos, en una realidad gratificante y sustentable. (p. 13)

Esta misma publicación aclara que la educación inclusiva no es sinónimo de inclusión social, ni de integración, ni mucho menos debe confundirse con la inclusión educativa, cuya visión sugiere la adaptación de los estudiantes al sistema y no al revés. Allí se hace claridad en que “es fundamental visualizar la educación inclusiva a largo plazo, y ser consciente que siempre estará sujeta a cambios y abierta a discusiones” (MEN, 2013, p. 25).

Aunque existen diferentes poblaciones que actualmente hacen parte de las políticas inclusivas, se habla de *personas con necesidades educativas especiales en condición de discapacidad*, lo cual supone asumir unas prácticas pedagógicas concordantes con los intereses y expectativas de este tipo de población. Es por ello que se hace énfasis en la responsabilidad social de las instituciones de educación superior en la materialización de los conceptos de libertad y

dignidad del ser humano apuntando a una formación humanista de calidad. En palabras de una docente de la Universidad Distrital:

— (...) muchos docentes tienden a tener aulas segregadoras y lo que nosotros hacemos en este momento es trabajar toda la parte de inclusión, la cual se verá reflejada en diez años en el contexto social, empezando a trabajar desde lo que es la formación docente (...), entonces surge toda una transformación conceptual y epistemológica de la necesidad social en el entorno colombiano.

Para cerrar este apartado, es importante aclarar que el sustento principal sobre el que se construyen los proyectos para las NEE de las universidades en mención se encuentra en el marco legal que establece las primeras orientaciones para adelantar este tipo de iniciativas que buscan reducir el fenómeno de la exclusión.

PROCESO DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

El segundo aspecto a tratar se refiere a las acciones y adelantos que ha venido implementando la Universidad para atender a una población cuya idea y propósito es continuar con su formación educativa en el ámbito profesional. En principio, iniciar un proceso de inclusión no fue fácil. Desde los programas de licenciatura, las universidades han recorrido un largo camino para responder a la nueva situación que se generó con la aparición de personas con NEE, de manera que, a medida que pasa el tiempo y a partir de las reflexiones pedagógicas, se ha materializado una serie de estrategias que poco a poco se fueron tejiendo para construir un todo que se ha conjugado en la aparición de los proyectos de inclusión.

Dentro de las estrategias implementadas en el espacio académico se encuentra la adaptación de las pruebas de ingreso para individuos con necesidades educativas particulares, cuya experiencia llevó a crear, en el caso de la Universidad Pedagógica, el *semestre cero* para nivelar y contextualizar a los estudiantes respecto a lo que sería su formación profesional durante algunos años. Después de múltiples esfuerzos y propuestas, se da paso a las electivas, que se establecen como asignaturas transversales a los programas de licenciatura y desde donde se pretende adelantar procesos de sensibilización a los futuros docentes respecto a la educación de la población con NEE; sensibilización que

se genera por iniciativa de los docentes y gracias a los debates que suscitan las prácticas pedagógicas en situaciones efectivas de aula.

Las prácticas pedagógicas se han constituido como una herramienta que permite el acercamiento a la discapacidad y crea la posibilidad de sensibilizar y acercar a los estudiantes al tema de la inclusión. Nussbaum (2005) se refiere a la ventaja de hacer dichas reflexiones que parten de lo particular para reconocer la diferencia en el otro sin importar su origen o condición; una reflexión que se alcanza al tener contacto con población con NEE, bien sea en el rol de compañero o también de docente.

No se puede dejar de lado el protagonismo que se le ha dado a la estrategia de la sensibilización, pese a la falta de formación docente en este aspecto, ya que con esto se puede brindar una educación de calidad. Esto también fue trabajado por Paz (2006), quien postula que tales vivencias —refiriéndose a la integración— constituyen una experiencia positiva que contribuye al crecimiento personal y profesional, y favorecen el cambio de mentalidad, no solo de los docentes del proyecto, sino de aquellos que sin conocer del tema han compartido tiempo con estudiantes con necesidades educativas especiales.

En materia de recursos se devela la inversión realizada tanto en planta física como en los ámbitos humano y tecnológico. Las construcciones fueron adaptadas para facilitar la movilidad de los discapacitados, se ha contratado el servicio de intérpretes y otros profesionales y, especialmente, se han adquirido equipos tecnológicos modernos que se encuentran a disposición de los educandos para optimizar los procesos desarrollados en cada una de las asignaturas. Estos avances cuentan con el reconocimiento de quienes se benefician del proyecto:

— (...) ahorita se cuenta con muchos recursos que anteriormente no existían. Hoy en día, hay salas, un proyecto que se llama Alternativa, que promueve la investigación en necesidades educativas especiales, y se tienen computadores adaptados y con la licencia del programa para ciegos JAWS.

No hay que pasar por alto que los proyectos de inclusión han favorecido la organización de algunas de las estrategias descritas que, en principio, surgieron de forma aislada y se encontraban desarticuladas. Esto se debía, en parte, a la ausencia de espacios institucionales que permitieran el trabajo para la

consolidación del proyecto, el cual marcha gracias a la iniciativa y entrega de algunos docentes comprometidos con la causa. Un ejemplo de ello es que la gran mayoría desarrolla acciones investigativas tendientes a fortalecer, fundamentar y sistematizar las experiencias inclusivas.

Todas las adaptaciones, avances y estrategias presentadas anteriormente son evidencia de los pasos adelantados al respecto: se hace esto y aquello, es decir, se nota una secuencia enmarcada dentro de un tiempo y un orden consecutivo, pero dicho proceso no concluye. Es posible que lo que falta se asuma desde los proyectos inclusivos creados, los cuales son trabajados, relevados y asumidos institucionalmente en todo el sentido pedagógico. De tal manera, pueden llegar a convertirse también en formalizaciones de la inclusión.

Son muchas las actividades que se realizan para brindar calidad educativa a los beneficiarios del proyecto, pero estas se perciben aisladas o algunas veces ligadas tímidamente a aquellos. La principal causa es que aún no se consolidan como políticas institucionales, lo que hace evidente la existencia de desarticulación de procesos y la falta de un trabajo fuerte y consciente en torno al tema de la diversidad en educación superior. En este contexto, tal y como dice Paz (2006), difícilmente se asegura la igualdad de oportunidades de esta población. Dentro de las actividades que están en marcha se pueden nombrar los seminarios como espacios de reflexión de la inclusión, pero, a pesar de su promoción, la respuesta no ha sido la esperada.

PERSPECTIVA DEL PROCESO DE INCLUSIÓN

Este último apartado da cuenta de aquellos aspectos que se perciben como inconclusos y que, por ende, requieren de una atención especial para generar transformaciones consistentes y coherentes en relación con el trabajo de inclusión que impacten positiva y coherentemente en la sociedad y en el mundo. En este sentido, cabe plantear también los interrogantes que surgen a lo largo de la implementación de una pedagogía diferenciada que busca reivindicar los derechos de una población a la que, por mucho tiempo, se le ha vulnerado su derecho fundamental en el marco de la calidad y la equidad.

El primer aspecto tiene que ver con el hecho de que no todos los aprendices de NEE que estudian en la Universidad Distrital y en la Universidad Pedagógica,

quieren ser docentes, circunstancia que viene determinada por un problema de índole económico. Por ejemplo, los educandos sordos requieren de un servicio de intérprete que debe ser costeadado, en universidades privadas, por los sordos y sus familias; esto no ocurre en la universidad pública, pues los costos son asumidos por el claustro educativo. Por otra parte, existe un acceso restringido para las personas discapacitadas a los programas que se ofertan en ambas universidades: ellas se encuentran cursando solo algunas de las licenciaturas, bien sea porque no pasan los exámenes de selección o porque son rechazadas en programas de otras universidades. Una joven del proyecto de NEE comenta su experiencia:

— (...) ¡realmente yo no quería ser docente! (...) yo quería estudiar Comunicación Social, pero esa carrera únicamente la ofrecen las universidades privadas, entonces me presenté a la Nacional a Cine y Televisión, pasé, pero cuando llegué al examen específico, me dijeron que no, por mi discapacidad —mejor—, no podía acceder a la carrera y pues hasta ahí quedó. Entonces me presenté a la Distrital y para mí fue complejo porque allá la mayor parte de las carreras son licenciaturas, entonces yo dije: “Pues me voy a presentar a Humanidades y Lengua Castellana”. Lo hice como por saber si pasaba o no, pero pues al siguiente mes de haberme presentado se me notificó que había pasado a la carrera.

Una circunstancia digna de mencionar es la desarticulación e inconsistencia entre las estrategias adelantadas por las universidades para desarrollar el proyecto de inclusión y la situación social presente y que es responsabilidad del Estado. Por ejemplo, en las instituciones de educación superior se hacen reformas físicas para facilitar la movilidad de las personas con alguna limitación física, pero esto mismo no se tiene en cuenta en las políticas nacionales y regionales, las cuales no han buscado superar las dificultades que los educandos tienen respecto al tema de la movilidad, más aún, cuando deben desplazarse desde sus hogares hasta los campus, que muchas veces se encuentran en sitios de difícil acceso —como es el caso de la sede de licenciaturas de la Universidad Distrital—. Entonces, las acciones adelantadas por un estamento y otro van por caminos distintos, lo que perjudica en última instancia a los aprendices discapacitados.

El último interrogante se relaciona con una realidad latente: se nota un desconocimiento frente al tema de la inclusión. Todavía existe el referente de que

los sujetos discapacitados son desvalidos, vulnerables y deben ser blanco de lástima y compasión; por lo tanto, el servicio educativo que se les brinda se ve como un favor que se les hace, no como un derecho que se les garantiza. Las palabras de una docente así lo exponen:

— (...) este es un trabajo muy enriquecedor porque se ve la transformación que tienen mis estudiantes o los docentes en formación desde el primer día que entran a clase, pues ya no es el “pobrecito, ángel divino de Dios”, al que le damos una moneda y nosotros los docentes le hacemos un favor; ¡no! Es apoderarnos del proceso que yo como educador debo exigirme para que todos mis pupilos cumplan con unos requisitos educativos y para que no se mendigue este derecho ni para las personas “regulares” o “normales” ni para aquellas en situación de discapacidad; más que un favor que yo hago, es la reivindicación de derechos que yo le doy a mis estudiantes.

Aquí se evidencia la necesidad de capacitar a docentes y formarlos en el tema de la inclusión, pero la duda surge respecto a quién debe asumir dicha responsabilidad. Con esta cuestión se completa la presentación de los tres aspectos motivo de esta reflexión, a saber: los elementos formales que dan fundamento al proceso de inclusión; los avances y adelantos que dan cuenta de la evolución y cambios en materia de inclusión en el ámbito de la educación superior; y todo lo que queda por hacer para adelantar un trabajo formativo entre los futuros docentes, quienes tienen la responsabilidad de producir una transformación en materia de inclusión educativa.

CONSIDERACIONES FINALES

De acuerdo con la exposición previa y tomando como referente el primer objetivo —*describir a la luz del humanismo el proyecto de inclusión de los programas de licenciatura*—, se puede afirmar inicialmente que los planes de inclusión de estas universidades pretenden responder a los intereses y necesidades de los individuos con NEE de manera concreta, pero, en general, buscan reivindicar sus derechos humanos. Para esto, se recurrió a la normatividad vigente y se retomó el ejercicio de reflexión adelantado por algunos docentes hacia las prácticas de sus maestros en formación. En este contexto, se encuentra que los proyectos parten de concepciones humanistas, ya que, tal y como lo

afirma Botero (2004), su finalidad es la lucha por los derechos humanos y la defensa de la vida.

Si bien es cierto que las universidades observadas fundamentan sus documentos de inclusión en la normatividad existente, se encuentra una inconsistencia frente a Tapia (2012), quien devela que es recurrente la falta de legislación para la inclusión de la discapacidad, lo que evidencia la persistencia de actitudes discriminadoras al interior de las universidades. Sin embargo, como se ha visto, este no es el caso de la Universidad Distrital ni de la Pedagógica Nacional.

En la misma línea, hablar de inclusión bajo la óptica del humanismo es encontrarse en la capacidad de evolucionar, de cambiar, de transformar en beneficio del ser humano. Las dos universidades públicas foco de este estudio investigativo han implementado diferentes estrategias para cumplirle a la discapacidad a través de adaptaciones curriculares, pasando por modificaciones estructurales físicas, hasta la construcción de un proyecto donde se reflexione y piense la educación inclusiva en y para la diversidad.

Por otra parte, se apunta a la construcción de ciudadanía, idea que materializa la propuesta de Nussbaum (2005), en cuanto al cultivo de la humanidad mediante el desarrollo de habilidades. En este caso particular, aplica el de la segunda habilidad: romper las barreras de la diferencia para así ser parte de una colectividad mundial, con ciudadanos del mundo que, gracias a la reflexión, permiten el reconocimiento de la diferencia desde y para con el otro.

Es importante apuntar el vacío encontrado en los trabajos de inclusión diseñados por las universidades cuando se habla de volver sobre las propias tradiciones y someterlas a la mirada de la razón (Nussbaum, 2005). Es claro que la educación pluralista encuentra un obstáculo en esta situación, lo que se traduce en la presencia de currículos universales para todas las licenciaturas, un impedimento para que las personas en condición de discapacidad accedan a cualquier facultad.

Se concluye también, respecto al primer objetivo específico, que los proyectos de inclusión dejan en evidencia la presencia de una serie de necesidades traducidas en recursos físicos, humanos y pedagógicos, que se han ido obteniendo a medida que avanzan y se fortalecen las propuestas. Este aspecto ha traído satisfacción a los gestores de las iniciativas, quienes también son conscientes

de que cada vez aparecen nuevas exigencias para la atención apropiada de la comunidad con NEE. Dentro de estas carencias se encuentra la falta de capacitación y preparación de los docentes para trabajar en el aula la formación de los futuros profesores del país, tal como se afirma en el trabajo de Paz (2006).

Teniendo en cuenta esta última inquietud, las universidades acuden a las electivas como mecanismo para consolidar la nueva generación de docentes. En este sentido, se afirma que ambas universidades están al tanto de la situación de inclusión cuando forman docentes en los programas de licenciatura para que manejen lengua de señas, Braille y otras herramientas en dichas asignaturas con el fin de ofrecer una educación adecuada y de calidad a personas en condición de discapacidad. En las temáticas de las electivas no se toca la exclusión que plantean Zambrano, Córdoba y Arboleda (2012), asunto valioso pues allí surgiría la reflexión cuyo resultado serían las propuestas para poder superarla.

Puede afirmarse que en las universidades Distrital y Pedagógica Nacional, los proyectos contemplan la discapacidad como el reconocimiento a la diferencia y la diversidad. En esta medida, se exalta el respeto por el otro, quien con sus posibilidades y condiciones tiene como todos el mismo derecho de acceder a la educación superior y de contar con todas las posibilidades para culminar exitosamente su formación (Nussbaum, 2005). Precisamente, esto reafirma el compromiso social de la Universidad para forjar una sociedad justa y equitativa, característica que se testimonia en documentos institucionales como los textos sobre inclusión y los Syllabus de las asignaturas electivas.

Es de anotar también que hay un punto común entre ambas instituciones: los proyectos de inclusión no son políticas que permean toda la universidad, sino más bien un conjunto de esfuerzos que algunos han querido asumir. Por tal razón, se hace necesario que se continúen estableciendo estrategias, no solo para la población con NEE, sino para involucrar a toda la comunidad educativa en el tema de la inclusión, lo cual se articula con la afirmación de Zambrano, Córdoba y Arboleda (2012): es necesaria la voluntad de todos para lograr el desarrollo de escuelas y aulas inclusivas.

En cuanto al segundo objetivo —*caracterizar las experiencias de inclusión de estudiantes con discapacidad en los programas de licenciatura, desde una perspectiva humanista*—, se encuentra una gran preocupación entre los docentes por cumplir con la responsabilidad social que les compete, pero también por el

hecho de hacer valer los derechos de sus educandos. Por ello, se ha realizado un acompañamiento constante permanente, pertinente, lo que sin lugar a dudas se corresponde con el reconocimiento y la aceptación de los otros que sugiere Nussbaum (2005). Los docentes intentan concienciar a los estudiantes en formación sobre la importancia y trascendencia del trabajo con sujetos con NEE, a través de la práctica docente y de las líneas de investigación en los proyectos de grado, con lo que se está generando sensibilidad frente al problema real de la inclusión. Esto constituye un gran avance en el campo de la educación.

Las vivencias de los docentes que han trabajado en el proyecto posibilitan la aparición de iniciativas para favorecer la atención de las NEE. Debido a sus contribuciones, hoy se inauguran espacios académicos sobre necesidades educativas, se acompaña y orienta a docentes en formación en las líneas de investigación o en las prácticas, y se producen elementos teóricos que aportan a la labor con personas con NEE. Estas acciones adelantadas por los docentes develan el ejercicio de un humanismo, concordante con Gimeno (2005) cuando afirma que este último es posible al articular las experiencias con los contenidos curriculares. Esta posición de los profesores de las universidades va en contravía de lo que propone Vega (2005), quien plantea que el discurso de los educadores desconoce la diversidad y, por lo tanto, es incoherente con sus prácticas de aula.

Otra de las conclusiones de acuerdo con el segundo objetivo se asocia con la intención que tienen los docentes de involucrar a más educadores para que el proyecto tome mayor fuerza y permee todos los procesos universitarios, pues es necesario pensar en una escuela incluyente. A pesar de ello, Zambrano, Córdoba y Arboleda (2012) aún perciben una resistencia e indiferencia frente a la capacitación y reflexión en torno a la atención de individuos con NEE, situación que se hizo visible solo con los profesores de los programas de licenciatura de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Sumado a lo anterior, es preciso afirmar que los docentes que trabajan con los proyectos de inclusión tienen el convencimiento de que esta labor no se lleva a cabo por compasión sino con el fin de respetar todos los derechos de una población diversa. Por tal razón, se han realizado los ajustes convenientes para que quienes deseen puedan acceder y permanecer en los programas de formación de docentes en cada una de las universidades con las cuales se

desarrolló la presente investigación. Sin embargo, aún faltan adecuaciones tanto físicas como pedagógicas, lo que se convierte en una limitante para el acceso, permanencia y graduación de estos estudiantes.

De igual forma, cabe mencionar que las asignaturas electivas en las dos universidades convocan a gran número de personas para la inclusión. En el caso de la Universidad Distrital aplica para las distintas licenciaturas, que cuentan con unas asignaturas optativas y otras obligatorias. En la Universidad Pedagógica Nacional, desde la Licenciatura en Educación Especial se puede acceder a cursos libres en distintos programas. Este acercamiento permite que los maestros en formación reconozcan la población con NEE y muestren interés por los aspectos de la educación inclusiva, afirmación que coincide con Paz (2006), para quien debe existir una preocupación en las universidades por las competencias de los docentes en su desempeño con este grupo humano.

Siguiendo con el segundo objetivo, es claro que no todos los alumnos en condición de discapacidad quieren ser docentes, sino se forman en el área porque encuentran apoyo en tales programas y porque su acceso a otras instituciones o carreras es limitado. Igualmente, ellos manifiestan sentimientos de tristeza y frustración frente al acceso a las universidades y al manejo que se tiene de los criterios de ingreso, pues no se cuenta con políticas que respondan seriamente a su condición. Esta problemática niega el hecho de ver la diferencia como un privilegio cultural, tal y como lo reafirma Nussbaum (2005). En todo caso, también expresan sentimientos de satisfacción frente a los acercamientos a la inclusión realizados desde la práctica docente y las asignaturas electivas.

Los estudiantes con NEE que pertenecen a las licenciaturas en la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital exhiben un poco de incertidumbre sobre el panorama laboral que les espera una vez culminen su pregrado; en lo que sí tienen claridad es en qué se van a desempeñar de acuerdo con su perfil profesional. Esta preocupación se manifiesta en los lineamientos sobre las políticas de educación superior inclusiva (MEN, 2013), donde se contempla la proyección laboral como una de las etapas de la población con NEE relacionada con la condición del egresado en la región y su vinculación con el mundo profesional.

De otro lado, cabe señalar que existen elementos humanistas apropiados en los proyectos de inclusión, pues se habla de educación integral en cuanto a visión

comprensiva del ser humano (Gimeno, 2005). En este caso, se trata de personas con necesidades educativas especiales y a la par de la formación docente en y para la diversidad con el fin de construir ciudadanía, fundamentalmente desde la garantía del derecho a la educación en el marco de los derechos humanos, de la defensa del hombre y la vida.

Así, se puede afirmar que la formación humanista se encuentra presente en el ámbito educativo, lo que sucede es que tal formación surge espontáneamente, es decir, no se da en el hecho educativo necesariamente por una planeación consciente e intencionada. Lo anterior debido a que parece redundante hablar de humanismo cuando se hace referencia a la escuela en donde naturalmente se interactúa con seres humanos, aun así hay que destacar el papel que las universidades han jugado, a través de sus maestros, autores de iniciativas tan sensibles como la inclusión, aspecto que ha movilizó a las comunidades académicas y por ende han originado cambios que develan su carácter dinámico y que ratifican que en educación no todo se ha dicho.

Finalmente, se pueden plantear algunas sugerencias luego de adelantar este trabajo de investigación. En primer lugar, sería importante que la Universidad Distrital, en cabeza del Programa de Necesidades Educativas Especiales, realice una evaluación sobre el impacto en la vida escolar y proponga la ruta a seguir en la tarea de involucrar a mayor cantidad de docentes de otras facultades para lograr su transversalización. En segundo lugar, en el caso de la Universidad Pedagógica es imperativo extender las estrategias de atención a población con NEE a carreras distintas a las de Educación Especial, ampliando la posibilidad de acceso a otros programas académicos; además debe considerarse la reestructuración del proyecto para enfatizar en otros tipos de discapacidad, pues este gira en torno a los sordos.

Debido a que articular el paso de la educación media a la superior es una realidad clave de la organización universitaria para que exista continuidad en los procesos de profesionalización de las personas con algunas limitaciones, se sugiere también tener en cuenta este aspecto en el tránsito del pregrado al postgrado. Así mismo, es necesario especificar lo que sucede cuando se culmina el pregrado de los estudiantes con NEE: por ejemplo, elaborar un registro de cuántos ingresan al medio laboral y a programas de especialización, maestría y doctorado, y reconocer las adaptaciones e implicaciones que ha tenido la llegada de la discapacidad a estos espacios colegiados.

Por otro lado, en vista de que la educación inclusiva es una política, en futuras investigaciones debería promoverse un estudio comparativo que permita analizar la inclusión desde las universidades privadas y las universidades públicas, como en el caso la Universidad Distrital y la Universidad Pedagógica Nacional. Sería relevante determinar cuáles son las profesiones ofrecidas por estas instituciones para atender a personas con NEE y las adaptaciones que se han ido realizando gracias al trabajo desarrollado con este grupo humano.

A partir de la anterior presentación se descubre una constante: ninguna acción, estrategia implementada o norma se encuentran consolidadas en las universidades como políticas institucionales. Esto puede acarrear, por un lado, el riesgo de no impactar el ámbito educativo de manera transversal y, por otro, que en la institución no se hable el mismo idioma al respecto y cada quien lo asuma desde su propia subjetividad, lo que, en general, no contribuye a la reivindicación de derechos y al ejercicio de la construcción social de la que se ha hablado.

La Universidad está llamada a realizar procesos de reflexión como parte de su aporte a la organización de la sociedad. En este sentido, afirma Patiño (2012) que en la educación superior se debe privilegiar la formación social y moral del individuo más que su preparación académica, acción que da cuenta del cumplimiento de la función social que le ha sido delegada desde el Estado y que coincide con los principios del humanismo. Esto sirve como indicio de que se va por un camino en donde no se ha todo dicho aún y que la historia debe seguirse escribiendo a continuación de los puntos suspensivos que deja este proceso.

REFERENCIAS

- Botero, D. (2004). *Discurso sobre el humanismo*. Bogotá: Ecoe.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2005). *Orientaciones para la inclusión. Asegurar el acceso a la Educación para Todos*. París: Autor.
- Patiño, H. (2012). Educación humanista en la universidad. Un análisis a partir de las prácticas docentes efectivas. *Perfiles Educativos*, 34 (136), 23-41.

- Paz, C. (2006). *Diagnóstico y propuesta para el desarrollo de competencias docentes para la atención de estudiantes con discapacidad a nivel universitario*. Guatemala: Universidad Pedagógica Nacional de Tegucigalpa.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (2002). *Ley 762 de 2002, por medio de la cual se aprueba la “CONVENCIÓN INTERAMERICANA PARA LA ELIMINACIÓN DE TODAS LAS FORMAS DE DISCRIMINACIÓN CONTRA LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD”*, suscrita en la ciudad de Guatemala, Guatemala, el siete (7) de junio de mil novecientos noventa y nueve. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (2009). *Ley 1346 de 2009, por medio de la cual se aprueba la “CONVENCIÓN SOBRE LOS DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD”*, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Gobierno Nacional. (2013). *Ley 1618 de 2013, por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Bogotá: Autor.
- Tapia, C. (2012). *Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior*. Chile: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Vega, A. (2005). *Integración de alumnas con NEE: ¿coherencia entre los discursos y las prácticas pedagógicas ejercidas por los profesores básicos?* Tesis de Maestría en Educación no publicada. Universidad de Chile, Santiago, Chile. Recuperado de http://www.tesis.uchile.cl/tesis/uchile/2005/vega_a2/sources/vega_a2.pdf
- Zambrano, R., Córdoba, V. y Arboleda, C. (2012). Percepciones de la inclusión escolar en estudiantes de educación secundaria. *Revista Nacional de la Facultad de Psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia*, 8 (15), 18-29.
- Warnock, M. (1987). Encuentro sobre necesidades de educación especial. *Revista de Educación, Número extraordinario: Investigación sobre integración educativa*, 45-73.

Capítulo 4

TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA: UN ESCENARIO PARA RECONOCER LA DIVERSIDAD HUMANA

Julia Patricia Daza Bejarano¹
Diego Mauricio Farfán Avilán²
Delia Flor Laguado Contreras³

El presente artículo surgió de la investigación en la cual, desde un enfoque humanista, se sistematizó la experiencia de educación del programa que atiende a niños y niñas con déficit cognitivo en la Institución Educativa Distrital (IED) Villemar El Carmen, ubicada en la localidad de Fontibón de la ciudad de Bogotá y que ha desarrollado por casi tres décadas el proyecto de atención a la diversidad. El estudio se desarrolló dentro del macroproyecto “Formación humanista”, orientado por el tutor Frank Molano Camargo durante el período 2015-2016.

El trabajo se centró en tres componentes: *formación humanista, prácticas pedagógicas e inclusión educativa*, a partir de la inquietud del equipo de investigación en

¹ Licenciada en Filología e Idiomas de la Universidad Libre. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de inglés en la Institución Educativa Distrital (IED) Villemar El Carmen, Bogotá. Correo electrónico: jacalita1chipi@hotmail.com.

² Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de sociales en el Centro Educativo Distrital Jairo Anibal Niño, Bogotá. Correo electrónico: camidie1@hotmail.com.

³ Licenciada en Español e Inglés de la Universidad de Pamplona. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de inglés en la Institución Educativa Distrital (IED) Villemar El Carmen, Bogotá. Correo electrónico: flowersita111@hotmail.com.

torno a la escasa o nula información organizada del programa de inclusión en la IED Villemar El Carmen. Por tanto, el objetivo fue evitar que las experiencias creativas pudieran quedar en el olvido y, con ello, se perdieran historias, aportes de directivos docentes, docentes, alumnos y padres de familia. La investigación cobró importancia, entonces, porque permitió reconocer en el programa las etapas, condiciones y propósitos con que se inició; las limitaciones y aportes surgidos durante el proceso, y la teorización de las prácticas de grupos de docentes que se han dedicado a esta ardua labor con amor, cariño, ética y respeto hacia el otro.

En consideración con lo anterior, la pregunta central fue la siguiente: ¿Cómo reconstruir, analizar e interpretar la experiencia educativa del programa de inclusión de estudiantes con déficit cognitivo en la Institución Educativa Distrital (IED) Villemar El Carmen? Para responderla y teniendo como método la sistematización para el desarrollo de la investigación, se aplicó un enfoque cualitativo que requirió de la utilización de técnicas de recolección de información para lograr una mayor comprensión y acercamiento al problema planteado; estas fueron la entrevista estructurada y el análisis documental en relación con el desarrollo de los objetivos específicos.

En este sentido, se entrevistaron diez personas que han hecho parte del programa en las diferentes etapas y han participado en espacios diferentes, entre ellas, tres maestras de aula de apoyo, un directivo docente, un docente de aula regular, un docente de aula diferencial, dos padres de familia y dos estudiantes: uno de aula diferencial y otro de aula regular. Además de lo anterior, fue necesario contrastar la información recogida con 44 documentos virtuales y 53 documentos físicos, entre los cuales se encuentran manuales de convivencia, decretos, subproyectos, informes, artículos de periódico, imágenes, entre otros. Este cruce de información coincidió en que el proceso de atención a la diversidad en la IED Villemar El Carmen atravesó por tres momentos coyunturales, lo que permitió reconstruir la historia en tres etapas.

Para presentar los resultados de este estudio, desglosamos el capítulo en cuatro partes. La primera presenta en forma breve el contexto institucional de la IED Villemar El Carmen desde la perspectiva de la educación inclusiva. La segunda expone lo que hoy en día se entiende por aula regular, aula diferencial y aula de apoyo; a su vez, los conceptos que se han otorgado a los procesos de educación inclusiva y cómo sus evoluciones han influido en los procesos

escolares. En la tercera se argumenta por qué los programas de inclusión han tomado fuerza en la escuela so pena de las adversidades y en ese espacio se visibilizan las docentes que hicieron parte del programa de inclusión en cada una de las etapas. Por último, el texto cierra con algunas conclusiones.

CONTEXTO INSTITUCIONAL

La IED Villemar el Carmen fue fundada en los años 1960 en el terreno donde actualmente se encuentra la sede A, obtenido por el gobierno a través de expropiación a sus dueños, quienes viajaron al exterior y no pagaron los impuestos. En dicho lugar se construyeron dos casas: en una funcionaba la escuela de varones llamada Villemar —por el nombre del barrio originado en la fusión de los apellidos de los urbanizadores Villegas y Martínez— y en otra funcionó la escuela femenina Nuestra Señora del Carmen. En 1970 se crearon las escuelas mixtas, en cuya fusión se asumió el nombre de Villemar El Carmen.

En 1985 el servicio de educación para niños con déficit cognitivo que funcionaba en la escuela Simón Bolívar, en la misma localidad de Fontibón, es asumido por el colegio y, con ello, se crean las que desde ese entonces y en la actualidad se conocen como aulas diferenciales. En el año 1992 se inicia el proceso de transición de estudiantes “más aventajados” de aulas diferenciales a las aulas regulares. En 2004 empiezan a llegar las docentes de apoyo, quienes cumplen la función de acompañar académicamente a los estudiantes que presentan déficit cognitivo y se encuentran integrados al aula regular. En la actualidad, la IED cuenta con tres sedes: la anteriormente mencionada sede A, la escuela Santa Cecilia, ubicada en Modelia, como sede B y la de Capellanía como sede C. Cada una de ellas cuenta con docentes de apoyo tanto en la jornada mañana como en la tarde, seis docentes de apoyo que atienden alrededor de 190 niños con déficit cognitivo en aula regular y en aulas diferenciales hay nueve docentes, cuatro de quienes han permanecido durante más de veinte años en la institución atendiendo aproximadamente sesenta niños de preescolar a quinto de primaria.

En la IED, dichas docentes guardan en su memoria hechos educativos, tradiciones pedagógicas, anécdotas, recuerdos, nostalgias, retos, historias y buenos momentos que fueron compartidos por medio de entrevistas para la recolección de la información en este estudio. También se acudió a directivos

docentes pioneros con el fin de indagar sobre los propósitos con que se inició el programa para niños con déficit cognitivo, así como a padres de familia y estudiantes, quienes brindaron información sobre el impacto del programa en la comunidad.

DEFINICIONES

Se entiende por aula regular el espacio caracterizado por impartir una enseñanza homogénea, en donde los docentes planifican propuestas para estudiantes con déficit cognitivo que tienen la posibilidad de acceder al conocimiento con su vinculación al sistema educativo regular y de participar junto a los demás compañeros en condiciones normales. Estas aulas representan el lugar por excelencia de acogida del estudiante y juegan un papel decisivo en el proceso de inclusión, puesto que se constituyen en comunidades que dan la bienvenida a la diversidad respetando las diferencias y entregando igualdad de oportunidades.

El aula de apoyo es considerada como el lugar en que se proporciona un servicio por medio de una docente de apoyo. Si un estudiante necesita ciertos tipos de modificaciones instructivas o técnicas especializadas en una materia en especial, se le proporciona lo necesario para ello en este espacio. El papel del docente es fundamental en este sentido, ya que es el responsable de que todos los estudiantes se sientan reconocidos e incluidos. En la actualidad, la IED cuenta con tres aulas de apoyo, repartidas en las tres sedes (A, B y C), y seis docentes de apoyo.

Por su parte, el aula diferencial es el espacio en que los estudiantes con deficiencia cognitiva diagnosticada reciben atención dentro de la misma comunidad educativa y en aulas exclusivas para ellos, además de acceder al sistema educativo formal con docentes especializados. La IED atiende seis niveles de educación formal en aulas diferenciales: transición, primero, segundo (en la jornada mañana) y tercero, cuarto y quinto (en la jornada tarde), y las docentes desarrollan actividades de tipo académico con adaptaciones curriculares, apoyadas en salidas pedagógicas, proyectos transversales y manualidades. El papel de la docente en este espacio es primordial, ya que busca reducir la desventaja social.

UN RECORRIDO A LOS CONCEPTOS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

En este apartado, se presentarán tres periodos significativos que corresponden a los momentos de transición de los conceptos manejados en su momento frente a lo que hoy se llama *atención a la diversidad*. El primero corresponde a la etapa de *integración al aula diferencial*, en la que los niños con discapacidad eran definidos como *retardados mentales*, término que tuvo vigencia en Colombia durante casi medio siglo, desde los años cincuenta hasta los noventa. En el segundo período, el término usado fue el de *educación especial* y los estudiantes eran considerados como *niños especiales*. Este fue también un periodo de integración que aproximadamente permaneció una década. Y, finalmente, en la tercera etapa o actual, que cubre desde el 2004, se usa el término *educación inclusiva*, bajo el concepto de *niños con necesidades educativas especiales* (NEE).

Un camino hacia la integración escolar (1985-1992)

Esta primera etapa inicia con la integración a la escuela de niños con retardo mental —término hoy en día peyorativo— que surge a mediados de la década de 1950 en Colombia, época en la cual las personas con algunas alteraciones cognitivas eran excluidas, rechazadas y marginadas de contextos educativos y, más aún, en su propio grupo social. Por los años 1970 nace el tratamiento a personas con alguna deficiencia, desarrollado en lugares específicos llamados Centros de Diagnóstico y Tratamiento (CDT), los cuales estaban inicialmente ubicados en las localidades y eran atendidos por profesionales y especialistas que atendían las necesidades clínicas de los niños y niñas de manera interdisciplinaria, mediante la prestación del servicio de diagnóstico individualizado.

En el año de 1985, dichos CDT empezaron a encontrarse con transformaciones a causa de las normatividades emitidas por la Secretaría de Educación que reglamentaron la integración a la escuela de los niños y niñas con retraso mental. A partir de los nuevos cambios, los profesionales estuvieron encargados de seleccionar y ubicar a estos menores en la institución educativa más pertinente y de acuerdo con las patologías presentadas. En consecuencia, estudiantes y especialistas —convertidos en adelante en profesores— fueron trasladados de los CDT a las escuelas. Así lo recuerda y narra una maestra que participó en los momentos iniciales del proceso de integración de niños y niñas con déficit cognitivo:“(…) cuando nosotros llegamos, se estaban integrando los Centros

de Diagnóstico de cada localidad a los colegios; había centros de diagnóstico con todos los profesionales y ellos redireccionaban los niños a las aulas”.

Son para reconocer y valorar los cambios generados al trasladar los niños y niñas de los CDT a espacios educativos a raíz de las políticas públicas derivadas como consecuencia de la Constitución Política de 1991 en su artículo 68:“(…) la erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales (...) son obligaciones especiales del Estado”. Así, se exigió integrar a todo niño o niña con limitaciones a la escuela. Esto suscitó, por un lado, que los niños con “retardo mental” iniciaran el proceso de integración a la comunidad al ubicarlos en las que aún hoy se denominan *aulas diferenciales* y, por el otro, provocó avances significativos tanto en el campo de la medicina como en la educación.

De este modo, el fundamento que se gestaba bajo la concepción del retraso mental —que permaneció durante la primera mitad del siglo XX y era prescrito bajo diagnóstico médico— trajo consigo una mayor comprensión de la situación de los niños, niñas y jóvenes con déficit cognitivo, porque se demostró que las personas con deficiencias mentales podían mejorar y evolucionar con una educación adecuada. Por tanto, se produjo un cambio de actitud en el ámbito médico —en el cual estaba centrado el proceso de evaluación relacionado con el retraso mental y su tratamiento—; además, se separaron las enfermedades mentales de la deficiencia cognitiva, lo que permitió que se diera inicio a la preocupación educativa por los niños y niñas con esta condición.

De otro lado, podemos asegurar que el proceso de traslado de los niños y niñas de las aulas diferenciales no fue fácil de sortear, ya que algunos padres de familia de los niños sin discapacidad pensaban que sus hijos se iban a infectar de algún tipo de enfermedad. Así lo evidencia un documento en la IED Villemar El Carmen que afirma:“(…) este primer paso no fue bien recibido por toda la comunidad educativa, pues algunos padres de familia se opusieron, llegando a retirar a sus hijos de la institución, por considerar que se iban a contagiar”. Lo anterior llevó al personal docente a explicar a los padres que la interacción social entre sus hijos y las personas con discapacidad cognitiva no era un impedimento para llevar una vida académica normal. Sin embargo, estas reflexiones, en un principio, no fueron interiorizadas, sino más bien fueron aceptadas con resignación frente a los mandatos de la ley. Fue necesario que transcurrieran casi siete años de vida del proceso de integración (de 1985 a

1992) para que se observara el debilitamiento de los postulados que concebían el retraso mental como una enfermedad y se diera el paso al reconocimiento de niños más aventajados bajo la concepción de niños especiales.

De la integración a la inclusión (1992-2004)

Esta segunda etapa transcurre entre el año 1992 y 2004, período en el que surgen reflexiones motivadas por la Ley General de Educación o Ley 115 de 1994, que decreta en su título III: “Los establecimientos educativos organizarán acciones pedagógicas o terapéuticas que permitan el proceso de integración social a las personas con limitaciones”. De allí que la inclusión escolar al aula regular y el desvanecimiento de conceptos frente al retraso mental den paso a la *educación especial*, etapa en la que los docentes evidenciaron la presencia de estudiantes especiales, capaces de interactuar de manera activa en un marco educativo ordinario y que, aunque se les dificultara desarrollar algunas tareas, podrían tener la oportunidad de establecer relaciones personales y romper las barreras a través del contacto cercano con las demás personas de la comunidad. Con lo anterior, se inició una nueva etapa frente a la manera de verlos y entenderlos, puesto que la práctica educativa del momento no pretendía curar o rehabilitar a los niños, sino desarrollar nuevas posibilidades en ambientes y condiciones iguales con el argumento de que todos ellos eran capaces de desarrollar diferentes habilidades y demostrar valores y actitudes necesarias para llevar una vida estudiantil más cercana a los niños y niñas de aula regular.

Al respecto, cabe agregar que, durante la segunda etapa, irremediablemente se inició un cambio progresivo frente al reconocimiento de niños y niñas más aventajados y la escuela comenzó a trasladarlos de aulas diferenciales al aula regular, lo que quiere decir que algunos estudiantes especiales, después de permanecer en aulas exclusivas para ellos, fueron integrados en un ambiente de aprendizaje normalizado. Esta afirmación es sustentada en un documento encontrado en la IED Villemar El Carmen: “(...) es a partir de 1992 cuando surge la primera experiencia de inclusión que se llevó a cabo con una niña de 8 años de edad, procedente de las aulas de preescolar de educación especial”. Este fue el punto de partida que permitió cuestionar conceptos como *niño desadaptado*, *deficiente* o *discapacitado*, conceptos que, a través de lenguajes discriminatorios, afectaron negativamente la autoestima de las familias porque supuestamente sus hijos eran incapaces, infantiles y hasta peligrosos. A medida que pasaba el tiempo, el uso de estos términos fue relegado por la comunidad,

ya que se empezó a ver la discapacidad como una condición más, no como una enfermedad. Por tanto, apareció el concepto de *educación especial*, que terminó por sustituir conceptual y terminológicamente al de *retraso mental*.

Esta transición en los conceptos y el traslado de niños de aulas diferenciales al aula regular dan cuenta de una visión ampliada frente al reconocimiento de que la persona con discapacidad se podía desenvolver con los demás de manera interactiva, lo cual conllevaba un adecuado desarrollo humano. Este proceso de integración escolar en aula regular o aula bajo ambiente de proceso normalizado puso de manifiesto formas diferentes de plantear los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, en donde se permitiera que el profesorado respondiera a la educación bajo la diferencia de ritmos de aprendizaje. Esta etapa nos dejó ver también que el viejo modelo médico de diagnosticar las deficiencias, impartido por especialistas de la salud, empezó a desaparecer con la idea de la educación especial. En consecuencia, ya no fue el sector salud sino los docentes quienes hicieron presencia en el proceso de valoración del estudiantado.

Alrededor de 1995, la educación especial garantizaba un trato especial pero igualitario, practicado en condiciones en las que los estudiantes siguieran patrones “normales” y los docentes pudieran desarrollar estrategias en contextos de clases regulares en donde prestaran la atención necesaria a cada alumno según sus diferencias individuales; así, el estudiante especial se constituiría como parte integrante de la colectividad. Para el año 2002, hablar de la educación especial era hablar de integración —definición bien conocida en la actualidad—, en la que la población diversa se encontraba en un mismo ambiente educativo para adaptarse de la mejor manera posible al medio que la rodeaba. Así lo entendieron los padres de familia también, quienes para este momento pudieron reflexionar y reconocer una realidad que les cambió la vida a ellos y a sus hijos, tal como lo afirma uno de ellos:“(…) pequé por ignorancia, se peca por desconocimiento propio donde uno no puede creer que ese tipo de personitas, estos niños, pudieran convivir, estar y aprender en medio de un grupo de personas normales”.

Horizonte en la atención a la diversidad (2005-actualidad)

Más tarde, en la última etapa —que inicia desde el año 2005— aparece el término *necesidades educativas especiales (NEE)*, referido por el Ministerio de

Educación Nacional a las dificultades mayores que presenta un estudiante, en relación con el resto de los compañeros, para acceder a los aprendizajes que les corresponden por edad o que presentan desfases respecto al currículo por diversas causas y que pueden requerir ayuda adicional para prosperar en su aprendizaje. El concepto de NEE, que nace como sustituto de las denominaciones utilizadas durante la segunda etapa (deficiente, disminuido, inadaptado, discapacitado o minusválido), pretende evitar un lenguaje discriminatorio hacia las personas que tienen ritmos de aprendizaje lentos y propone comprender las diferencias humanas a través de la aceptación. Así las cosas, la atención a las NEE promueve una educación en la que el interés del proceso de enseñanza-aprendizaje pasa de estar centrado en los contenidos hacia los estudiantes con dificultades de aprendizaje a girar en torno al aprendizaje constructivo, en donde todos los docentes atiendan la diversidad y los padres de familia se involucren en los procesos de sus hijos.

VISIBILIZANDO A LOS DOCENTES

Hasta aquí hemos dedicado varios párrafos a exponer las transformaciones de conceptos referidos a los niños y niñas con déficit cognitivo que han surgido durante más de tres décadas. No obstante, es preciso señalar que la ruta que se viene trazando para dar cabida a la atención a la diversidad de niños y niñas con déficit cognitivo en Colombia no ha fluido de manera armónica y lineal, sino que, por el contrario, las resoluciones y decretos publicados han forzado a las instituciones educativas a llevar a cabo programas de cambio de paradigmas frente a los conceptos referidos a la inclusión educativa en los colegios públicos. Una investigación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP) así lo ratifica:“(...) la inclusión e integración regidos por intenciones homogeneizadoras, termina buscando una integración “a la fuerza” de los estudiantes” (Rincón Trujillo, 2015, p. 38). Cabe entonces preguntarse: ¿cómo es que los programas de inclusión se han fortalecido, a pesar de ser forzados bajo exigencias del MEN y la Secretaría de Educación Distrital?

No cabe duda de que uno de los aspectos fundamentales de los colegios que atienden la diversidad está constituido por el equipo de educadoras especiales: psicólogas, fonoaudiólogas y docentes de apoyo, quienes además de favorecer la puesta en marcha de los programas de inclusión, los protegen con sentido

de pertenencia. En el caso de la IED Villemar El Carmen, estas profesionales han brindado un aporte significativo a la inclusión como lo evidencia una educadora especial, docente de aula diferencial:

Nosotras nos quedábamos haciendo apoyo individual o por grupitos pequeños a los chicos que nosotros veíamos que tenían debilidades. Entonces, lunes: atendía terapia ocupacional; el miércoles: fonoaudiología; el viernes: psicología, y el martes y jueves los atendíamos las educadoras especiales. Así empezamos a hacer acercamientos a la inclusión haciéndoles apoyo directo a los niños. Nosotras nos quedábamos con esos grupitos que podíamos apoyar.

Al respecto, podemos decir que los programas de atención a la diversidad han tomado fuerza, no solo a causa de las demandas educativas, sino porque la presencia de maestros amantes de su quehacer y con capacidad de sobrepasar adversidades los ha consolidado. Ellos han sabido enamorar al resto de maestros, padres de familia y comunidad en general de los proyectos de inclusión, haciéndoles ver que los estudiantes con deficiencia cognitiva pueden desarrollar competencias que les permitan tener alternativas de acceso y participación en la vida social y laboral. Se trata de maestros catalogados no solo como líderes académicos, sino también como responsables de entender ritmos de aprendizaje en complemento con muestras de cariño, amistad y cordialidad, actuando con ética y responsabilidad.

En efecto, brindar amor, especialmente a los estudiantes con deficiencia cognitiva, es un acto ineludible en el quehacer docente. Sin una determinada cantidad de afecto en el aula, hasta el estudiante más aventajado se puede tornar en un ser deficiente; por el contrario, del amor y el afecto que pueda brindar el maestro deriva el apoyo que puedan ofrecerse entre estudiantes. Educar desde el afecto proporciona ambientes cálidos de aprendizaje y aporta a la seguridad en la realización de tareas y el trabajo cooperativo.

Frente a lo anterior, en este punto se hace necesario visibilizar el trabajo y compromiso de aquellos docentes que durante décadas han dedicado atención, sentido de pertenencia y amor por la educación de niños y niñas con déficit cognitivo. Cabe resaltar que en las tablas 1, 2 y 3 que se presentan a continuación se relacionan, en especial, las docentes de aulas diferenciales, profesionales de apoyo y una docente de aula regular, quienes se han destacado

en el desarrollo del programa. Se muestran entre paréntesis los años que han permanecido en la IED, su perfil profesional y la función que desempeñaron o han desempeñado dentro del programa. No obstante lo anterior y a pesar de encuestas e indagaciones, no se pudo recuperar información sobre algunas docentes, en cuyo caso en la tabla aparece la expresión *no registra*.

Tabla I. Grupo docente de programa de inclusión (primera etapa) (1987-1992)

	Docente	Ingreso/años en el colegio	Perfil profesional	Función que desempeña en el programa de inclusión
1	Cecilia de Castro	No registra	Educadora especial	Docente de aula diferencial
2	Martha Lucía González	No registra	Educadora especial	Docente de aula diferencial
2	Elizabeth Carrillo	25-02-1987 (28)	Educadora especial	Docente de aula diferencial
4	Clemencia Martha	No registra	Educadora especial	Docente de aula diferencial
5	María Mercedes Archila	No registra	Educadora especial	Docente de aula diferencial
6	Teresa López	No registra	Psicóloga	Docente de aula diferencial
7	Mariela Ramírez	25-02-1987 (28)	Trabajadora social	Docente de apoyo a diferencial
8	Ruth Delgado	No registra	Psicóloga	Docente de apoyo a diferencial
9	Martha Eugenia Nieto de Duque	No registra	Terapeuta ocupacional	Docente de apoyo a diferencial

Fuente: elaboración propia.

Tabla 2. Grupo docente de programa de inclusión (segunda etapa) (1993-2004)

	Docente	Ingreso/años en el colegio	Perfil profesional	Función que desempeña en el programa de inclusión
1	Elizabeth Carrillo	25-02-1987 (28)	Educadora especial	Docente de aula diferencial
2	Cristina Camacho	12-02-1991 (24)	Fonoaudióloga	Docente de apoyo a diferencial
3	Jeaneth Hernández	12-04-1994 (21)	Educadora especial	Docente de aula diferencial
4	Mariela Ramírez	25-02-1985 (28)	Trabajadora social	Traslado a orientación escolar
5	Maribel Sierra Bernal	24-05-1994 (21)	Educadora especial	Docente de aula diferencial
6	Maribeth Valencia	30-05-1989 (26)	Terapeuta ocupacional	Docente de apoyo a diferencial
7	Aura Teresa López	No registra	No registra	Docente de aula diferencial
8	Yanira Villalba	No registra	Trabajadora social	Docente de aula diferencial
9	Licenia Pineda	10-10-1990	No registra	Docente de aula diferencial
10	Ángela Mantilla	No registra	Terapeuta ocupacional	Docente de aula diferencial
11	María Helena	No registra	No registra	Docente de aula diferencial
12	Susana Cordero	No registra	Fonoaudióloga	Docente de apoyo a diferencial
13	Graciela Maldonado	No registra	Educadora especial	Docente de aula diferencial
14	Liliana García	No registra	Psicóloga	Docente de aula diferencial
15	Nora Irene Pérez	No registra	Educadora especial	Docente de aula diferencial
16	Luz Delgado	No registra	Psicóloga	Docente de aula diferencial
17	Cecilia de Castro	No registra	Educadora especial	Docente de aula diferencial

Fuente: elaboración propia.

Tabla 3. Grupo docente de programa de inclusión (tercera etapa) (2004-2015)

	Docente	Ingreso-años en el colegio	Perfil profesional	Función que desempeña en el programa de inclusión
1	Mónica Murcia	17-02-2014 (1)	Educadora especial	Docente de preescolar de aula diferencial
2	Elizabeth Carrillo	25-02-1987 (28)	Educadora especial	Docente de 1° de aula diferencial
3	Jeaneth Hernández	12-04-1994 (21)	Educadora especial	Docente de 2° de aula diferencial
4	Imelda Rico	19-01-2012 (3)	Educadora especial	Docente de 3° de aula diferencial
5	Maribel Sierra Bernal	24-05-1994 (21)	Educadora especial	Docente de 4° de aula diferencial
6	Gina Paola Arias	2012 (3)	Psicóloga	Docente de 5° de aula diferencial
7	Cristina Camacho	12-02-1991 (24)	Fonoaudióloga	Docente de apoyo a Diferencial
8	Nancy Moreno	13-01-2015	Psicóloga	Docente de apoyo a Diferencial
9	Maribeth Valencia	30-05-1989 (26)	Terapeuta ocupacional	Docente de apoyo a Diferencial
10	Doris Moreno	22-03-2001 (14)	Fonoaudióloga	Apoyo aula regular primaria
11	Sandra Muñoz	07-02-2005 (10)	Fonoaudióloga	Apoyo aula regular primaria
12	Vibiana Villamil	20-04-2004 (11)	Psicóloga	Apoyo aula regular primaria
13	Carolina Peñuela	25-02-2014 (1)	Educadora especial	Apoyo aula regular primaria
14	Natalia Poveda	14-03-2012 (3)	Educadora especial	Apoyo aula regular bachillerato
15	Patricia Acevedo	13-09-2006 (9)	Fonoaudióloga	Apoyo aula regular bachillerato
16	Clara Jiménez	20-04-2004 (11)	Docente de aula regular	Apoyo aula regular

Fuente: elaboración propia.

A MANERA DE CIERRE

La interpretación de la investigación nos llevó a dar respuesta a los objetivos planteados, a saber: 1) describir etapas, condiciones y propósitos; 2) caracterizar las experiencias pedagógicas, y 3) evidenciar aportes y retos del programa. A partir de lo anterior, se establecieron tres etapas: una primera, de 1985 a 1992, que llamamos “Un camino hacia la integración escolar”; una segunda, de 1993 a 2004, que denominamos “De la integración a la inclusión”, y una tercera, de 2005 hasta la actualidad, que nombramos “Atención a la diversidad”.

Frente al primer objetivo, en cuanto al tema de condiciones y propósitos presentados en la primera etapa, se evidenció el amparo de políticas públicas que silenciosa y progresivamente promueven la concepción del otro como ser fraterno. En el año de 1987 nació el programa de inclusión en la IED Villemar con el objetivo de integrar a niños y niñas con déficit cognitivo. Su primera etapa inició con la población de los Centros de Diagnóstico y Tratamiento (CDT), espacios acondicionados en las localidades de la ciudad en donde profesionales preparados prestaban su servicio a niños y niñas en condiciones de discapacidad. Posteriormente, con las transformaciones en la normatividad planteada por la Secretaría de Educación, se reglamentó que estos centros debían seleccionar a los estudiantes de acuerdo con las patologías indicadas por los especialistas que allí laboraban, a partir de lo cual quedaron encargados de evaluar terapéuticamente a los estudiantes para ubicarlos en la institución educativa más pertinente. En consecuencia, estudiantes y profesionales fueron trasladados a las instituciones más cercanas a sus viviendas o que más favorecieran su desarrollo académico.

Dadas las necesidades formativas, en la segunda etapa irremediamente se inició un cambio progresivo frente al reconocimiento de niños y niñas más aventajados y la escuela comenzó a trasladar a los menores de las aulas diferenciales al aula regular. Así, después de permanecer en aulas exclusivas, algunos estudiantes especiales fueron integrados a las aulas regulares donde empezaron a socializar con sus compañeros en condiciones normales y en igualdad de condiciones. Por último, en cuanto a la tercera etapa, podemos decir que los programas de atención a la diversidad se han fortalecido gracias a las demandas educativas y al quehacer comprometido, persistente y afectuoso de muchos maestros.

En cuanto al segundo objetivo, las experiencias creativas innovadoras, que eran de carácter experimental en los inicios del programa, pasan a constituir el eje central del éxito de la inclusión cuando develan las características humanistas implementadas por el reconocimiento del otro en su individualidad y diferencia, más que en su debilidad. La flexibilización se caracterizó por el sentido humanista y el amor como ingredientes fundamentales para la transformación de la escuela inclusiva. En la segunda etapa, dichas transformaciones se evidencian en los procesos pedagógicos abordados en la institución con la participación de la comunidad escolar en procesos de sensibilización y de aceptación a la diversidad a través de actividades y proyectos transversales, como el subproyecto “Respeto a la diferencia”, que contó con las adaptaciones curriculares pertinentes y la flexibilización en la mayoría de los documentos institucionales. Ya en la última etapa, la de consolidación, las experiencias educativas innovadoras fueron apoyadas por agentes externos que promovieron el sentido del trabajo colaborativo y la práctica de aprender a vivir juntos, a través del desarrollo de actividades en común donde el contacto y la comunicación permitieran el descubrimiento de contextos de igualdad para que la escuela desarrollara un sentido de sensibilidad y de respeto a la diversidad.

Y para terminar, en el tercer objetivo, que habla de las iniciativas y retos, se puede decir que existe la participación de tres actores importantes: la Secretaría de Educación, los padres y los docentes, quienes se encargaron de dar impulso al programa de necesidades educativas especiales (NEE) dentro de la institución. En la primera etapa, la Secretaría de Educación comenzó con la adecuación de espacios, los padres, a conocer el programa, y los docentes, a pesar de que no reconocían sus prácticas, dieron los primeros pasos para la inclusión. En la segunda etapa, se pueden resaltar los premios y menciones que otorgaron importancia y solidez al programa y que hicieron que la comunidad y el colegio se sintieran comprometidos con él. Para la tercera etapa, los padres, en un principio renuentes, se integraron y se hicieron participantes activos dentro del programa.

Cabe agregar también que, para el caso de la institución educativa analizada, el reto actual es considerar que el proceso de atención a la diversidad debe entenderse como una tarea interminable, siempre en la búsqueda de mejoras y de formas de responder a la universalidad, en la que no solo se considere diferentes a los niños con déficit cognitivo, sino en la que se asuma que todos somos diferentes, que aprendamos a vivir con la diferencia y aprendamos

cómo aprender desde la diferencia. La IED Villemar El Carmen se encaminó en un viaje soñado por muchas personas, quienes inicialmente apostaron a la innovación por una educación capaz de romper las barreras de la indiferencia y la exclusión. Varios de sus docentes, convencidos de que la inclusión es la mejor herramienta para atender las necesidades educativas de los estudiantes, han propuesto alternativas y prácticas pedagógicas basadas en el amor, que propenden por mejorar la calidad de vida de niños y niñas que presentan déficit cognitivo.

REFERENCIAS

- Aldana, G. (2000). La creatividad como horizonte para la investigación e innovación educativa. En Convenio Andrés Bello (ed.), *VIII Encuentro de Innovadores e Investigadores en Educación* (pp. 18-56). Bogotá: Autor.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos* (Vol. 1). Málaga: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2012). Escuelas eficaces e inclusivas: cómo favorecer su desarrollo. *Educatio Siglo XXI*, 30 (1), 25-44.
- Jara, H. O. (1994). *Para sistematizar experiencias. Una propuesta teórico práctica*. Lima: Tarea.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. España: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. España: Paidós Ibérica.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Autor.
- Rincón Trujillo, F.A. (2015). La diversidad como atributo de los escenarios complejos donde ocurre la educación. *Magazín Aula Urbana*, 100, 8-10. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

Capítulo 5

DESARROLLO DE CAPACIDADES DESDE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

César Humberto Bernal¹
Ayen Jaime Cano Flórez²
Nuvia Leonor Lancheros³

El siguiente capítulo es resultado de la investigación *Políticas públicas en la Bogotá Humana: alcance del enfoque humanista del programa Volver a la Escuela*, adscrita a la línea de investigación Cultura, Fe y Formación de Valores de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, específicamente a través del macroproyecto de investigación “Formación humanista”. El objetivo del estudio fue dar a conocer los alcances y dificultades que en el transcurso de los últimos cuatro años ha tenido la política pública educativa de aceleración secundaria en Bogotá, identificada con el nombre Volver a la Escuela, así como su incidencia en el desarrollo humano de estudiantes, padres de familia, docentes y directivos, todo lo anterior analizado desde un enfoque humanista. La investigación se llevó a cabo en dos colegios distritales de la ciudad: El Cortijo-Vianey, ubicado en la localidad de Usme, y el Carlos Arango

¹ Licenciado en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Actualmente se desempeña como rector del Colegio El Cortijo-Vianey. Correo electrónico: cehubemu@gmail.com.

² Licenciado en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales de la Universidad de Pamplona. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Liceo Femenino Mercedes Nariño. Correo electrónico: jaca_773@hotmail.com.

³ Licenciada en Química de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magistra en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente del Colegio Carlos Arango Vélez. Correo electrónico: nulelavi0208@hotmail.com.

Vélez, localizado en la localidad de Kennedy. En tal sentido, se buscó analizar el impacto de esta política pública en el mejoramiento de la calidad de vida de los jóvenes en situación de extraedad de los colegios distritales y, al mismo tiempo, observar las dificultades de orden administrativo, pedagógico y humano que ha tenido en su implementación.

Cuando se habla de desarrollo humano, es claro que puede contener diferentes sentidos: se analiza desde una noción netamente economicista o productiva, pero también se admite considerarlo desde una posición más humana que interroga por asuntos relevantes como la justicia, la libertad, la dignidad de las personas. Por consiguiente, en el marco de nuestra línea de investigación en formación humana, tomamos el *enfoque de las capacidades* de Marta Nussbaum, desde el cual se plantea que lo que determina la libertad de una persona son sus capacidades, la posibilidad de elegir libremente los funcionamientos, es decir, de ejercer capacidades. Para Nussbaum (2007), las capacidades son “formas de hacer efectiva una vida con dignidad humana en las diferentes áreas de actividad de una vida humana típica” (p. 169).

En este contexto de capacidades, la educación es un aspecto fundamental para su aplicación, como señala la misma autora; en otras palabras, la posibilidad de potenciar las capacidades humanas depende, entre otras cosas, de la educación y la implantación de un sistema educativo. Sin embargo, la educación como espacio de fomento de las capacidades no es accesible para todos por igual: una persona con déficit cognitivo o en situación de extraedad podría no desarrollar esas capacidades. Por un lado, no todas las personas con discapacidad intelectual acceden a un sistema educativo regular e incluso, respecto a quienes acceden, cabe preguntarse si la educación recibida es equiparable a la de una persona que no presente esta condición y si el servicio educativo brindado a una persona con discapacidad intelectual permitirá un óptimo desarrollo de capacidades para lograr una vida autónoma. El profesor Ainscow (2008) ante esta situación plantea: “Es muy probable que incluso los métodos pedagógicamente más avanzados sean ineficaces en manos de maestros que implícita o explícitamente, posean un sistema de creencias que considere a determinados alumnos sin posibilidades de recuperación” (p. 61).

Para explorar lo planteado anteriormente, durante la investigación hicimos uso del enfoque cualitativo y aplicamos el método de estudio de caso múltiple, ya que ambos podían concedernos la posibilidad de comprender mejor los

fenómenos sociales ocurridos en las instituciones educativas seleccionadas. Además, recurrimos a técnicas de recolección de información como el análisis de contenido, entrevistas semiestructuradas y grupos focales, que nos permitieron deducir las realidades de estos colectivos humanos.

En este orden de ideas, abordaremos, en primer lugar, lo referente a la política pública educativa con respecto a la problemática de extraedad en Bogotá. En una segunda instancia, nos acercaremos al desarrollo humano generado mediante gestiones administrativas y pedagógicas. Un tercer aspecto será la inclusión escolar como fundamento para la igualdad, equidad y dignidad en instituciones escolares. Finalmente, se presentarán unas conclusiones en perspectiva del trabajo investigativo.

POLÍTICA PÚBLICA EDUCATIVA DE ACELERACIÓN SECUNDARIA

Las políticas públicas tienen como objetivo principal la protección de los derechos fundamentales y la dignidad humana de los ciudadanos, para que estos puedan vivir de manera plena garantizando un buen servicio médico, techo, trabajo, alimentación y, por supuesto, una buena educación. En la actualidad, vivimos en un mundo cambiante, globalizante, que día a día nos devela la magia de la tecnología y los avances científicos, pero, al mismo tiempo, somos testigos de las injusticias sociales, lo que no es exclusivo de los países en vía de desarrollo, sino se extiende también a sociedades con una larga historia en la búsqueda de igualdad y cumplimiento de derechos fundamentales. En el ámbito educativo no es distinto: observamos las contiendas originadas por las pugnas entre distintos personajes que quieren a toda costa imponer sus ideales sin prever las consecuencias que pueden generar. Así mismo, el modelo económico desempeña un papel importante en la formulación de las políticas, pues su éxito depende de la inversión financiera. Arias (2014) revalida la idea de la socioeconomía como punto estratégico en la planeación y ejecución de estas acciones: “La globalización capitalista ha hecho uso de las políticas públicas para imponer su lógica en detrimento del bienestar de las mayorías y del campo social, en particular, dada la reconfiguración que se le impone al estado” (p. 72).

Por otra parte, es admisible pensar que no siempre estas acciones surgen con el ánimo de desestabilizar; al contrario, son el producto de un estudio y

planeación seria. Es así como el programa de aceleración secundaria Volver a la Escuela se pregunta por la deserción de los niños, niñas y jóvenes, y parte de la idea de que el abandono de los estudios provocado por diferentes causas (repitencia, falta de apoyo económico, explotación laboral, adicciones) conduce a la ampliación de brechas sociales. Frente a esto, es necesario realizar un trabajo, de la mano con instituciones gubernamentales, que busque garantizar a los estudiantes su acceso, permanencia y adaptación en el sistema educativo.

A pesar de la existencia de una política nacional con respecto a la problemática de la extraedad, la particularidad de Bogotá en la implementación del programa Volver a la Escuela es que fue creada para una ciudad con mayor captación de personas desplazadas por la violencia, quienes, debido a las dinámicas sociales vividas en las provincias, se vieron obligadas a abandonar sus lugares de origen, buscando un mejor horizonte para sus familias. El objetivo de esta política educativa es la terminación de los estudios básicos y medios de los chicos que, por las razones expuestas, han abandonado su formación.

Tabla 1. Extraedad por grados básica secundaria

Grado	Edad regular	Extraedad
6	11	14-15
7	12	15-16
8	13	16-17
9	14	17

Fuente: SED (2012)

El programa de aceleración secundaria es un modelo educativo puesto en marcha en los últimos años en la ciudad de Bogotá para incrementar la asistencia escolar y evitar la deserción del sistema educativo. Es una estrategia para incluir al sistema escolar a jóvenes que se encuentran por fuera de los rangos de edad del aula regular, quienes son excluidos del sistema en vista de que no pueden ser recibidos en grados donde sus compañeros son menores que ellos y que tienen características y necesidades diferentes. Volver a la Escuela pretende brindar a los jóvenes entre 14 y 17 años los conocimientos básicos de lectura, escritura, matemáticas y ciencias, y ofrecerles la

oportunidad de nivelar la básica secundaria. El modelo se diseña con miras a generar procesos de aprendizaje significativo que integren las motivaciones de los estudiantes, es decir, sus preocupaciones, gustos e intereses y, en esa medida, pueda hacerse relevante dentro de su vida. Además, propone un trabajo de nivelación que trasciende la formación entendida como el desarrollo único de procesos cognitivos y aborda el desarrollo integral de las habilidades socioafectivas y comunicativas. Este programa ofrece una nivelación escolar en ambientes pedagógicos definidos por los docentes, quienes buscan aprendizajes intencionados, pertinentes y estructurados. Por ello, la formación docente es un eje fundamental del modelo y en ella se estimula la reflexión pedagógica permanente para mejorar la práctica de la enseñanza.

Ciertamente, es urgente la creación de políticas públicas que generen cambios positivos en la sociedad, más cuando hablamos en tiempos en que la educación pareciera dar tumbos, sin saber muchas veces el punto al cual dirigirse. Políticas como la anterior evidencian la posibilidad de acordar planes que movilicen acciones a favor de los grupos más necesitados y susciten el desarrollo personal, en este caso, de los estudiantes, docentes y padres de familia. Es importante contar con información básica de las problemáticas sociales, pues sin este conocimiento, se dificulta la toma de decisiones acertadas para satisfacer las necesidades y las demandas de las comunidades. Finalmente, no hay que olvidar aquí lo que Arias (2014) nos advierte:

El diálogo es aquel ejercicio humano que constata la existencia de otros, gracias al cual cada uno es posible. Solo la interlocución con los demás permite al ser humano salir de sí para conectarse con otros, sus mundos y posibilidades. (p. 85)

GESTIONES ADMINISTRATIVAS Y PEDAGÓGICAS QUE PROMUEVEN EL DESARROLLO HUMANO

En medio de la implementación del programa de aceleración secundaria son notorias las capacidades desplegadas por parte de las personas involucradas en este proyecto. Al respecto, Nussbaum (2012) afirma: “No son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (p. 40).

Sin acceso a los bienes de la cultura, del conocimiento, la ciencia y la tecnología, los jóvenes tienen menos oportunidades de realización y despliegue de sus capacidades conforme a su horizonte o proyecto de vida. Dos factores agravan la situación de los niños, niñas y jóvenes en extraedad: por un lado, la exclusión que afecta el sistema por el rango de edad que, en promedio, se encuentra en tres años por grado, además de la deserción escolar incitada por la repitencia de un mismo grado varias veces, lo cual desmotiva, agobia, frustra y disminuye las posibilidades de progreso. La creencia que prevalece en la conciencia de un joven que inicia una y otra vez cuando realiza una misma tarea sin éxito es la de que, por más esfuerzo que se haga, al final el resultado siempre va a ser el mismo, más aun cuando, en ocasiones, son los mismos docentes quienes contribuyen al arraigo de estas ideas en los chicos, lo que termina menoscabando sus capacidades naturales. Frente a esto, uno de los estudiantes del programa dice:

— Los maestros no se fijan que si uno se mete a aceleración es porque tiene ganas de salir adelante, no me importa haber perdido años por los motivos que sean, quiero salir adelante, superarme, volver a estar en el nivel que tengo que estar. (Colegio Carlos Arango Vélez)

Por eso, no está de más preguntarnos: ¿no será que cada vez que fracasan los jóvenes en la escuela estamos diciendo con ello que también fracasa el sistema educativo? Cabe anotar que, según la Encuesta Nacional de Deserción Escolar (ENDE, 2011), la tasa de extraedad en la ciudad de Bogotá en secundaria aumentó 0,4 puntos. Entre 2010 y 2011 se reportaron 762 000 jóvenes en extraedad a nivel nacional, de los cuales el 51% se encuentra en secundaria. En Bogotá se encontraron 23.813 jóvenes de secundaria, datos que impulsan una educación más excluyente. Teniendo en cuenta estas cifras significativas concernientes a la extraedad, causada en algunas ocasiones por la repitencia y la deserción, la Secretaría de Educación de Bogotá en el año 2011 creyó pertinente la creación e implementación de un modelo para básica secundaria, el cual fue denominado *Aceleración secundaria Volver a la Escuela*, un sistema educativo que en su conjunto no solo promueve la libertad sino que ayuda a crear oportunidades reales y pertinentes. Resistirse entonces a un modelo social que ponga en primer lugar al ser humano visto como un sujeto de derechos, donde el Estado debe garantizar las condiciones mínimas de igualdad y desarrollo a todos sus habitantes, es negar la posibilidad de construir vidas investidas de dignidad y justicia.

La educación es el dispositivo para la consecución de cambios sociales valiosos, con la ayuda de escuelas dispuestas a favorecer a estas poblaciones desprovistas de medios para lograr hacer uso de su derecho a recibir una formación de calidad. En la consecución de este propósito, los docentes tienen una gran responsabilidad, desde lo humano y lo profesional, en hacer efectivo el compromiso de educar para que la segregación social disminuya. De acuerdo con esto, los beneficios de una educación ejercida desde la justicia, la igualdad y el respeto por la diferencia implican beneficios para la sociedad entera. De esta manera lo evidencia otro estudiante:

— Cuando uno entra, uno dice: “Bueno, ya tengo otra oportunidad para volver a retomar lo que no podía hacer antes, ya puedo lograr tal cosa y puedo seguir con mis metas gracias al estudio”. (Colegio Cortijo-Vianey)

Se entiende así que uno de los elementos de cambio en la transformación de los grupos humanos es la educación propuesta desde proyectos que tiendan por la calidad. Mientras esto ocurre, en la ciudadanía existe la idea de que la educación pública se encuentra alejada de los estándares de calidad. Características propias de la escuela como problemas de planta física, de personal docente y de los recursos financieros, llevan a que se le reste importancia a la educación pública. Pareciera existir una separación entre calidad y lo público, un fallo que no deja de llamar la atención, pues pensar en centros educativos que no cuenten con los mínimos de garantía al momento de impartir una enseñanza plena es una amenaza al desarrollo integral. Por otro lado, uno de los criterios con que operan las políticas públicas es la competencia entre establecimientos educativos a partir de la comparación de pruebas externas y *rankings* que, en muchas ocasiones, no deja ver la realidad ni las condiciones particulares. Ainscow (2008) lo reseña así:

Es obvio que una escuela que trabaje del modo descrito nada contra corriente en un sistema escolar al que se está empujando hacia unas políticas basadas en la idea de que una competición creciente entre las escuelas y dentro de ellas es la forma principal de elevar los niveles educativos. (p. 160)

No se debe perder de vista que lo principal en este enfoque de desarrollo son las personas. Siempre habrá elementos que nos movilicen a mejorar las

condiciones actuales, pero estos no deben venir de afuera: el estímulo por lograr un mejor presente debe estar en cada uno.

INCLUSIÓN ESCOLAR: FUNDAMENTO PARA LA IGUALDAD, EQUIDAD Y DIGNIDAD EN INSTITUCIONES ESCOLARES

La política educativa en la ciudad de Bogotá en los últimos años ha intentado crear un vínculo social entre los muchachos que por situaciones de edad cronológica fueron separados del sistema educativo formal. Esta política de inclusión escolar promueve capacidades humanas, como el compromiso en padres y docentes, y una ampliación del horizonte de expectativa con el fin de generar posibilidades de desarrollo. Sin embargo, en medio de la ejecución del programa, también son evidentes sus dificultades, como el estigma hacia los jóvenes y la falta de recursos humanos y financieros. Ainscow (2008) precisa que la inclusión escolar es base fundamental para que haya inclusión social y, dado que cualquier estudiante puede presentar obstáculos en su formación, son necesarios la atención y el apoyo profesional. En concordancia con lo anterior, los españoles Mercedes Sánchez Sáinz y Raúl García Medina (2013) indican:

Es imprescindible continuar profundizando en la convivencia democrática, en el seno de las comunidades educativas, de manera que todos los participantes puedan disfrutar de los derechos que legítimamente les corresponden, sin distinciones, discriminación o exclusión. (p. 79)

Desde hace cuatro décadas, se han presentado grandes transformaciones en lo concerniente a la inclusión escolar. Siguiendo con esta revolución, actualmente, con el objetivo de dar respuestas a este tema, los distintos gobiernos han ideado propuestas, planes y proyectos que respondan a las necesidades específicas de las comunidades nominadas (con déficit cognitivo, afrodescendientes, indígenas, adultos mayores, extraedad, con capacidades especiales, etc.). Una educación incluyente rompe con las barreras culturales, sociales y económicas y lleva la vida de los seres humanos a otro estatus. El valor de una educación de este carácter radica en la dignificación que ofrece a las personas.

Incorporar a los jóvenes al sistema educativo por medio del programa de aceleración secundaria Volver a la Escuela produce que el desempeño profesional

de los docentes se vea interrogado por la perspectiva humanista implícita en la propuesta de educación inclusiva. Un docente del Colegio Carlos Arango Vélez destaca:

— Al hacernos cargo de esos muchachos que son un peligro para la sociedad —porque hay que admitir que los niños en la calle están expuestos a más cosas que cuando están en el colegio—, creo que la educación da respuesta con este programa al brindarles otras perspectivas de vida. Basándose en sus errores, ellos tienen que aprender que pueden mejorar.

Recordando el lema de la administración anterior en la ciudad de Bogotá, “La educación te da poder”, es pertinente comentar que efectivamente esta contiene la facultad de empoderar a las personas para favorecer su situación actual. En este punto, la construcción de confianza en sí mismo y en los demás juega un papel determinante para hacer viable cualquier proyecto o programa. La participación y el trabajo colectivo son elementales en una educación que supone considerar la diversidad como punto de encuentro para la democracia y la solidaridad, además de la autoconfianza, lo que potencia aquellas capacidades no tan manifiestas.

Es necesario empezar a desmitificar el asunto de la inclusión escolar. No existe nada como “chicos buenos” o “malos”; sencillamente, ellos poseen distintas capacidades que los hacen especiales. Por decirlo de otra forma, la inclusión no se trata de un ejercicio de buena fe con los menos favorecidos. Para reforzar esta idea, Sánchez Sáinz y García Medina (2013) señalan: “Ya no nos encontramos en un modelo integrador, en el que, por esencia de su propia filosofía, hay unos que integran y otros que son integrados, no, ahora nos encontramos en un modelo inclusivo o de escuela para todos” (p. 35).

Como es natural, cuestionar estas creencias cuesta trabajo y lleva tiempo. Por eso, los aportes de la academia respecto a este asunto son trascendentales para movilizar nuevas opiniones e ideas. Aunque las incertidumbres son muchas y no se sabe qué pueda suceder en el futuro inmediato, lo que sí es claro es que el camino ya ha sido allanado gracias al esfuerzo y dedicación de muchas personas preocupadas por desarrollar una educación más incluyente, que genere un mundo donde la equidad y la justicia no sean cuestiones ilusorias.

De acuerdo con esto, los ajustes didácticos que emprendieron los docentes del programa con el propósito de beneficiar los procesos pedagógicos de los estudiantes, tales como la flexibilización curricular, el trabajo por proyectos o la evaluación ajustada a las capacidades del estudiante, dan muestra de la preocupación por la planeación y diseño de mecanismos que involucren todas las aristas del proceso de enseñanza-aprendizaje. La capacidad de enseñar se manifiesta en la búsqueda de nuevas formas de transmitir el conocimiento, en la regulación de los tiempos, en una explicación adecuada y oportuna, al igual que en la dosificación de los trabajos y actividades de clase, puesto que todos aprenden a ritmos diferentes.

CONCLUSIONES

Como cierre de este artículo, podemos destacar algunos aspectos generales de la investigación referente a la política pública de inclusión escolar en la ciudad de Bogotá durante los años 2012-2015. En primer lugar, se establecieron contextos de aprendizaje necesarios para incrementar las capacidades de los estudiantes por medio de una formación sistemática, ligada a una idea de progreso que supone que una de las claves para superar las desigualdades sociales consiste en conseguir que todos puedan acceder a una educación que brinde oportunidades de desarrollo.

Esta política se proyectó pensando en una ciudad con gran captación de personas desplazadas por la violencia, lo que hizo urgente su implementación y, así, conseguir que los estudiantes concluyeran su educación secundaria. En este sentido, el programa Volver a la Escuela ofreció soluciones a estudiantes de extraedad que no encontraban cabida en el aula regular y, al mismo tiempo, propendió por la generación de modelos de enseñanza que tendieran a incluir a todas las personas sin excepción alguna.

Indiscutiblemente, entre los problemas manifiestos en los estudiantes de extraedad se encuentran la falta de apoyo, los choques dentro de la familia, el trabajo infantil, el consumo de alcohol y drogas, entre otros, los cuales motivaron a las instituciones educativas a promover acciones pertinentes para restituir el derecho a la educación de los jóvenes. Al respecto, conviene decir que las prácticas profesionales de los docentes tuvieron que volverse más incluyentes y humanas, y asumir otra posición frente al aprendizaje de estos chicos en el marco de una enseñanza bajo igualdad de condiciones.

Otro efecto observado fue la insuficiencia de la inversión pública para respaldar este programa en las dos instituciones educativas. El deseo de sus miembros por progresar no es suficiente. Sin un recurso financiero que favorezca la educación, aun entendiendo el valor especial que esta posee, es probable que los jóvenes nuevamente se desvincular del sistema educativo formal. En un escenario como el actual se debería reafirmar la idea de que la educación es un elemento vital para proteger y cumplir los derechos; posee tal relevancia que, en los últimos años, el gasto público en este sector se ha ido incrementando, aunque todavía hace falta una mayor financiación estatal. Concebimos que, además de lo anterior, es preciso que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea personalizado y que se establezcan redes de comunicación para optimizar los resultados de este tipo de proyectos.

Cabe destacar que el trabajo en equipo demostró que la participación de los estudiantes en escenarios institucionales y locales permitió alcanzar resultados satisfactorios para la comunidad educativa en general. Los docentes del programa, en su mayoría, adaptaron sus métodos de enseñanza, como en el caso de la construcción de currículos flexibles que respondieran a las necesidades de los estudiantes, e incorporaron en sus prácticas procesos de inclusión y reconocimiento del otro en todas sus dimensiones fortaleciendo habilidades socioafectivas, cognitivas y comunicativas.

Finalmente, es probable que haya un alejamiento entre la realidad de nuestras sociedades y las políticas públicas educativas. Muchas veces notamos que las respuestas que deben dar estas políticas a los fenómenos sociales actuales se quedan cortas: asuntos como la diversidad, la intolerancia, las drogas, la explotación infantil, el fanatismo o las guerras parecen no tener solución. Son más las incertidumbres que las certezas, pero, como educadores, está en nuestras manos iniciar un cambio profundo desde las escuelas, desde nuestras mismas prácticas y creencias, no dar por sentado que lo que hacemos deja de ser importante ante la magnitud del problema. Debemos seguir creyendo en las capacidades propias y las de los demás, y formular ideas que centren su atención en el propósito de cualificar al ser humano, no solo en lo productivo sino también en lo emocional, lo convivencial, lo ético y lo moral.

REFERENCIAS

- Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Arias, D. (2014). *¿Qué cambia la educación?: políticas públicas y condiciones de los cambios educativos*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Nussbaum, M. (2007). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades. Propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez Sáinz, M. y García Medina, R. (2013). *Diversidad e inclusión educativa. Aspectos didácticos y organizativos*. Madrid: Catarata.
- SED (2012). *Lineamientos Programa Volver a la Escuela*. Bogotá: Secretaría de Educación.

Capítulo 6

EL LADO OCULTO DE LA FORMACIÓN PARA EL TRABAJO: FORMACIÓN POR COMPETENCIAS Y FORMACIÓN HUMANISTA

Claudia Patricia Escamilla¹
Diana Lizeth Quintero²

Algunas perspectivas críticas de la formación para el trabajo consideran que su única pretensión se reduce a la “competitividad, empleabilidad, productividad, esos son los principales objetivos de este aprendizaje de por vida. (...) Lo único que cuenta es que produzca” (Hirtt, 2003, pp. 27-28). Así lo asegura el profesor belga Nico Hirtt en una mirada crítica a este nuevo modelo adoptado en la actualidad por la mayoría de los países que lo han incorporado a sus sistemas educativos. Con esta afirmación, no se dudaría en considerar este tipo de formación como deshumanizada, ya que busca dar respuesta a las necesidades de las políticas económicas actuales objetivando a las personas y su dignidad. Ahora bien, la formación para el trabajo es necesaria, a pesar de los reparos y cuestionamientos, y requiere ser alimentada por una perspectiva humanista que impulse los esfuerzos por potencializar trayectorias vitales en los estudiantes involucrados.

¹ Licenciada en lenguas modernas Español e Inglés de la Universidad Distrital. Docente del Colegio José María Carbonell. Correo electrónico: sokiut@hotmail.com.

² Administradora de empresas de la Universidad Piloto de Colombia. Correo electrónico: nanaquintero@gmail.com.

El presente artículo se desarrolla en el marco de la investigación denominada *Una mirada humanista a la estructura curricular: Asistencia Administrativa en el Colegio José María Carbonell*, del macroproyecto “Formación Humanista” de la Maestría en Docencia de la Universidad de La Salle, bajo la tutoría del profesor Frank Molano Camargo. Este estudio tuvo como propósito establecer los aspectos humanistas que la formación para el trabajo desarrolla en su currículo, además de servir como referencia para pensar las dinámicas de la media fortalecida. Por lo anterior, se escogió una investigación de tipo cualitativo y un estudio de caso como método, dadas las características propias de este colegio que es el único en ofrecer una formación comercial en el sector donde se encuentra ubicado.

En primera instancia y a manera de contexto, se realizará una breve explicación acerca de los siguientes aspectos: la educación media y sus propósitos, la educación media fortalecida y la formación por competencias en el contexto de la formación para el trabajo y el desarrollo humano. Además, se hará un acercamiento a los conceptos asumidos en esta investigación: *currículo*, a partir de George Posner; *formación humanista*, desde la propuesta de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, y *formación para el trabajo*, desde los conceptos emitidos por el Ministerio de Trabajo, el Ministerio de Educación (MEN), el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena), la Ley General de Educación, los investigadores colombianos Juan Esteban Saavedra y Carlos Medina, y el profesor belga Nico Hirtt. En segundo lugar, se presentará el análisis de los contenidos humanistas presentes en la formación por competencias encontradas en las estructuras curriculares del Sena en la institución objeto de estudio. En tercer lugar, se expondrán las limitaciones de la formación humanista halladas y, por último, las conclusiones.

LA EDUCACIÓN MEDIA Y SU CONTEXTO

En la actualidad, existen en la escuela colombiana tres niveles en la educación formal, a saber: preescolar, educación básica y educación media (República de Colombia, MEN, 1994). En este caso, nos centraremos en la *educación media*, que hace referencia a los grados décimo y once y su propósito fundamental es preparar a los estudiantes para acceder a la educación superior, a la educación para el trabajo y el desarrollo humano, o al sistema productivo (Departamento Nacional de Planeación [DNP], 2011). En otras palabras, se

trata de una época de transición en la que los estudiantes deciden acerca de su futuro inmediato.

Por otro lado, la *educación media fortalecida* es un proyecto que surgió en el marco del Plan de Desarrollo 2012-2016 como complemento a la educación media, llamado Proyecto 981. Este busca la articulación entre la educación superior o el Sena y la educación media de los planteles educativos, por medio de programas de niveles técnicos profesional y tecnológico. El propósito del programa es fortalecer la educación media del Distrito Capital, facilitar la continuidad de los estudiantes a la educación superior y brindar mayores oportunidades en el mundo socioproductivo. Dicho lo anterior, la articulación entre las instituciones de educación superior (IES) o el Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena) y las instituciones educativas distritales (IED) les permite a los estudiantes obtener certificados en los distintos programas. Gracias a esto, pueden continuar su formación tecnológica en los centros de formación del Sena y el reconocimiento de créditos en educación superior que avalen su acceso a las IES. Cabe resaltar que, para el caso de la articulación con el Sena, el enfoque pedagógico está basado en competencias laborales, es decir, busca desarrollar en los estudiantes las aptitudes y actitudes necesarias en el mundo laboral actual. Dicha formación

(...) desarrolla diseños curriculares, materiales didácticos, actividades y prácticas de aula destinadas a fortalecer un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que la persona combina y utiliza para resolver problemas relativos a su desempeño laboral, de acuerdo a criterios o estándares provenientes del campo profesional. (Organización Internacional del Trabajo [Cinterfor/OIT], 1996, como se cita en Sena, 2007).

Sobre la media fortalecida, en su versión de la articulación con el Sena, existen por lo menos dos lecturas: la primera cuestiona el reduccionismo del Sena al centrar la formación en el trabajo de mano de obra calificada y la segunda, la institucional, concibe esta formación como la “tabla de salvación” de los estudiantes y sus familias. Sin embargo, el presente texto toma distancia de estas dos lecturas y pretende poner en discusión los alcances, pero también las limitaciones de esta formación.

CURRÍCULO

Por lo general, en las instituciones, los currículos son estructuras que permiten determinar una serie de resultados esperados en cada una de las áreas de aprendizaje. Se supone que el conocimiento debe ser escalonado y secuencial, y tales resultados deben responder a unos grupos definidos regularmente por la institución, según su proyecto educativo institucional (PEI). En este último, se determina el alcance curricular, en la medida en que se establecen límites entre los tópicos, temas o dimensiones en relación con las políticas departamentales, locales o gubernamentales en su nivel nacional. Esta mirada limita la estructura curricular a los planes educativos de cada región, sean estos acordes o no con las realidades sociales y políticas en las instituciones. Este es un ejemplo claro de cómo el currículo puede funcionar como fin o medio, dependiendo del enfoque que el equipo humano institucional quiera darle a su estructura curricular en relación con los planes y lineamientos estratégicos nacionales. Parece perfectamente claro que los programas de estudio son las estructuras macro con las metas generales, justificaciones del curso, los ejes temáticos abarcados y los recursos didácticos, tecnológicos o metodológicos empleados, como también los métodos de evaluación y sus posibles resultados. Aquí confluyen los dos rasgos principales desde donde se puede caracterizar, según lo anterior, el currículo (el fin y el medio).

Establecer un paralelo entre el programa de estudio y el esquema de contenidos plantea una problemática con respecto a las limitaciones de la enseñanza frente a la estructura de un plan curricular, tal como Posner (2005) afirma:

El único propósito de la educación es transmitir información, y la enseñanza consiste en transmitir un contenido, una definición como esta puede ser suficiente, sin embargo cuando la enseñanza y la educación tienen otros propósitos, entonces el esquema de contenido deja de responder preguntas sobre los objetivos sin mencionar los métodos de enseñanza. (p. 69)

En general, los diferentes autores concuerdan con la medición del conocimiento a través de estándares y sostienen que estos no pertenecen de manera directa a la estructura de los currículos, por ser más que un esquema de contenidos. A pesar de los aspectos limitantes o negativos de los estándares, estos permiten establecer un derrotero de prioridades en la secuencia lógica para

la transmisión de las ideas más importantes por disciplina. Volvamos ahora la mirada hacia el currículo como una ruta de estudio que el estudiante debe recorrer, como explica Posner en su metáfora sobre el currículo y el viaje: “La educación es un viaje con un destino establecido” (2005, p.101).

En resumen, el currículo debe ser más que un conjunto de textos y lineamientos definidos por unos entes o sujetos, actores del esquema orgánico educativo. Debería ir más allá de la mera descripción de los aprendizajes de los estudiantes y convertirse en una propuesta flexible que permita descubrir y documentar sus experiencias, así como las de los docentes y las instituciones, en torno a un currículo vivo integrador, que admita constante evaluación y modificación de los procesos, rutas y esquemas curriculares, en pos de procesos de aprendizaje más conscientes y contextualizados.

FORMACIÓN HUMANISTA

El concepto de formación se ha discutido desde diferentes miradas como la pedagógica, pasando por la filosófica y, en las últimas décadas, la económica. Sin embargo, desde hace unos años se ha venido retomando el ideal de *formación humanista* para devolverle las bases a una educación que fomente individuos reflexivos sobre su realidad y que desarrollen una conciencia crítica para tomar decisiones en todos los aspectos de su vida. Para este fin, se requieren tres habilidades esenciales, de acuerdo con Martha Nussbaum: *vida examinada*, *imaginación narrativa* y *ciudadanos del mundo*. Esta última se refiere a individuos con una visión amplia del mundo, conocedores de las realidades, de su papel como humanos en los niveles local y universal, y sensibles a estas.

Ahora bien, una formación que retome las tradiciones humanistas debe preocuparse también por contribuir al desarrollo de las capacidades individuales. Se entiende aquí por *capacidades* “(...) las respuestas a la pregunta: ¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?” (Nussbaum, 2012, p. 40). Tal como explica Nussbaum (2012), las capacidades están estrechamente relacionadas con la libertad de elegir y actuar en las diferentes situaciones (política, social y económica) concretas de cada individuo. Se diferencian entre *capacidades combinadas*, que hacen referencia a las oportunidades de elegir y actuar en diversos ámbitos de la vida, y las *capacidades internas*, referidas a aquellas aptitudes que se promueven mediante el contacto con los distintos entornos.

Es decir, la formación humanista no solo debe formar integralmente, sino proveer la oportunidad al individuo de escoger un estilo de vida de acuerdo a sus ideales de dignidad, que le permita actuar de acuerdo a ellos y, a su vez, desarrollarse como ser individual y participe de una sociedad. De esta manera, la calidad de vida y el desarrollo no están relacionados con el crecimiento económico de los países, sino con el esfuerzo que una nación hace para ofrecer a sus ciudadanos los medios por los cuales puedan desarrollar sus capacidades combinadas e internas. Así, una sociedad debe esforzarse por promover capacidades combinadas, es decir, oportunidades de elegir y actuar, pero, más importante aún, apoyar el desarrollo de las capacidades internas a través de la educación, la destinación de recursos al cuidado y desarrollo de la salud física y emocional, el apoyo familiar y, en general, la puesta en marcha de diferentes medidas que promuevan dicho desarrollo (Nussbaum, 2012).

En este mismo sentido, la formación humanista debe estar comprometida con la democracia, pieza fundamental del desarrollo de las libertades individuales, decisivas para gobernarse a sí mismo. De igual forma, una formación que promueva *este tipo de democracia humana* (Nussbaum, 2012, p. 48) debe orientarse al cultivo de aptitudes para examinar, reflexionar y analizar acerca de las políticas que afectan la nación, así como para emitir juicios críticos sobre estos temas; para reconocer en el otro a un sujeto de derechos sin importar su raza, género o condición social; para interesarse por la vida de ese otro y para pensar en el bien común con imaginación y creatividad. En otras palabras, una formación humanista debe fomentar capacidades en el individuo con el propósito de ejercer su derecho a escoger una vida digna y a disfrutar de ella y, al mismo tiempo, reconocer a los otros estos mismos derechos.

FORMACIÓN PARA EL TRABAJO

El concepto de formación para el trabajo en Colombia tiene su génesis en los fines de la educación, consignados en la Ley 115 de 1994. En el artículo 36 de esta ley se define la educación no formal como aquella que ofrece complementar, actualizar y suplir conocimientos, tanto académicos como laborales. Así mismo, en el artículo 37 se fija su finalidad en el perfeccionamiento de la persona humana por medio de la capacitación en aspectos tan variados como los valores nacionales, para desempeñarse en distintos campos, o la participación ciudadana y el cuidado de los recursos naturales.

A partir del informe y las recomendaciones de la OIT en 2004, que invita a los Estados miembros a reconocer la educación y la formación como un derecho de todo ciudadano, con el fin de erradicar la pobreza y contribuir al crecimiento económico, se insta a desarrollar sistemas para alcanzar la pertinencia y la calidad. Con esto en mente, el Estado colombiano incorporó el término *educación para el trabajo y el desarrollo humano* con la Ley 1064 de 2006, con el cual se reemplazó el de *educación no formal* contenido en la Ley 115; además, reestructura al Sistema Nacional de Aprendizaje (Sena) con el propósito de organizar el Sistema Nacional de Formación para el Trabajo e integrar la formación y el trabajo productivo para la consecución de las competencias laborales necesarias.

Una vez hecha esta claridad, en la presente investigación se tomó la definición de *formación para el trabajo* que tanto el Ministerio de Educación como el Ministerio de Trabajo en Colombia aportan a la literatura del tema y que se puede encontrar en las disposiciones, las reglamentaciones y, en general, en las políticas relacionadas:

El proceso educativo formativo, organizado y sistemático, mediante el cual las personas adquieren y desarrollan a lo largo de su vida competencias laborales, específicas y transversales, relacionadas con uno o varios campos ocupacionales referidos en la Clasificación Nacional de Ocupaciones, que le permiten ejercer una actividad productiva como empleado o emprendedor de forma individual o colectiva. (República de Colombia, Ministerio de la Protección Social, 2006, como se cita en Saavedra y Medina, 2012, p. 3)

De esta manera, el término *formación para el trabajo* es incorporado por la economía y adoptado por las políticas educativas de los distintos gobiernos desde el 2003, con el fin de acoger e implementar las recomendaciones hechas por los estamentos internacionales en materia económica.

CAPACIDADES HUMANAS DESARROLLADAS A TRAVÉS DE LA ESTRUCTURA CURRICULAR ASISTENCIA ADMINISTRATIVA

Han pasado ya casi catorce años desde que la articulación con el Sena se hizo posible en el Colegio José María Carbonell. Todo empezó con una apuesta

ambiciosa de las directivas de la institución para buscar, de alguna manera, responder a ciertas necesidades sociales y económicas evidenciadas en las familias de los estudiantes que pertenecen al colegio. Así lo manifiesta la rectora de la institución:

— Nuestros niños y nuestras familias son de bajos recursos económicos. Entonces, nos pusimos a pensar que el ingreso a una universidad sería bastante complicado para nuestros niños. En virtud de eso, empezamos a pensar con quién nos asociamos para poderles ofrecer a los niños un norte. Ya habíamos sacado como conclusión que no podía ser la conexión con una universidad por las situaciones económicas, entonces empezamos a buscar el apoyo con el Sena. Estoy hablándoles del año 2002. (Rectora Colegio José María Carbonell, entrevista, abril de 2015)

De esta manera, el consejo directivo tomó la decisión de implementar la estructura curricular Asistencia Administrativa en el Colegio José María Carbonell. Dicha decisión tuvo origen en los resultados de la caracterización del entorno hecha por las directivas, la cual evidenció la necesidad de crear un colegio con enfoque comercial a través de una conexión con el Sena.

Como lo han expresado algunos autores, entre ellos Nico Hirtt (2003), la formación técnica está pensada para desarrollar habilidades mecánicas, repetitivas y específicas. Sin embargo y aunque lo anterior no está muy alejado de la realidad, a la par de estas competencias se ha desarrollado un conjunto de oportunidades que permiten impactar, en alguna medida, la vida de los estudiantes y sus familias. Tal como describe Nussbaum (2008) en su enfoque de las capacidades:

(...) el enfoque (...) concibe cada persona como un fin en sí misma (...). Está centrado en la elección o en la libertad, pues define que el bien crucial que las sociedades deberían promover para sus pueblos es un conjunto de oportunidades (o libertades sustanciales) que las personas pueden luego llevar, o no llevar, a la práctica: ellas eligen. (p. 38)

Dicho de otra manera, la estructura curricular Asistencia Administrativa fue concebida en el Colegio José María Carbonell como una iniciativa que les permitiera a los estudiantes ser sus propios agentes de cambio si así lo deciden, según lo expresado en el proyecto educativo institucional: “Formar

en el estudiante una mentalidad crítica, analítica, innovadora y solidaria que le permita tomar decisiones conscientes, conocer la realidad que le ha correspondido vivir y actuar sobre ella transformándola en beneficio de sí mismo y de la comunidad” (2005, p. 10). Derivado de ello, los estudiantes han tenido la oportunidad de acceder a la estructura curricular Asistencia Administrativa y han hecho conscientes sus habilidades y fortalezas e igualmente sus anhelos y perspectivas futuras.

De la investigación, surgió un aspecto que se denominó *pensamiento introspectivo* y hace referencia a la capacidad de examinarse y pensarse a sí mismo como agente del propio cambio, en este caso, durante el proceso de formación técnica Sena. La idea de que en este proceso se pueda desarrollar la capacidad de autogestionarse y autoexaminarse puede resultar difícil de creer, debido a la imagen que comúnmente se tiene sobre este tipo de formación. Sin embargo, estar inmersos en la estructura durante dos años, así como experimentar de manera tangible el desarrollo de las competencias propuestas, permite a los estudiantes reflexionar y tomar una postura frente a la formación Sena.

Como se advierte, la estructura curricular promueve en los estudiantes el impulso consciente de aptitudes que les permiten acceder a distintas oportunidades de desarrollo. Algunas de estas son la reflexión y la toma de conciencia de su propio entorno:“(...) [los estudiantes] tienen mayor conciencia de lo que es esta formación, sobre lo que representa para ellos en educación y las posibilidades que ellos tienen de mejorar su calidad de vida” (Docente Colegio José María Carbonell, entrevista, abril de 2015). En este testimonio llaman la atención, como características encontradas en los estudiantes, su reconocimiento y valoración de la estructura. Esta viene a convertirse en un componente importante de su vida estudiantil, en el plano familiar y en su proyección profesional. Sin embargo, también hay otros que, aunque valoran la estructura y sus potencialidades, también señalan sus limitaciones.

Así mismo, su paso por la estructura curricular les brinda elementos suficientes para asumir de manera asertiva lo que desean. Ciertamente es que no todos los estudiantes desean continuar su formación en esta propuesta o que no todos están de acuerdo con esta, pero sí pueden reconocer la importancia de la posibilidad de acceder a ella. Tomemos como ejemplo el fragmento de la entrevista a un estudiante, donde reconoce la importancia de la formación, aunque descubrió que no desea continuar:

— Para muchas personas es necesario y es muy útil. A mí me parece que es muy bueno, ya que en el colegio salimos de una vez como técnicos, pero para mi carrera, lo que yo quiero estudiar, no, porque yo no quiero estudiar gestión administrativa. (Estudiante Colegio José María Carbonell, entrevista, abril de 2015)

El ejercicio de introspección que cada estudiante realiza al reflexionar acerca de sus circunstancias y ponderar en qué medida pertenecer a la estructura curricular le ofrece distintas alternativas de decisión. En otras palabras, le muestra un panorama variado de las oportunidades asequibles, tal como lo expresaba una docente: “Hay chicos que al principio eran muy reacios con estos temas y después resultó que para ellos era algo, un objetivo claro y que querían culminarlo” (Docente Colegio José María Carbonell, entrevista, abril de 2015). Con lo anterior, se puede observar que, al participar de la estructura curricular, el estudiante puede trazarse metas a mediano y largo plazo, sustentado en las posibilidades que esta formación le brinda: la continuidad en la educación superior y el mejoramiento de la calidad de vida.

Otro aspecto importante que la capacidad de pensamiento introspectivo ha desarrollado es el descubrimiento de habilidades y fortalezas, es decir, el encuentro de sí mismo a través de las potencialidades. Es pertinente tener en cuenta que esta capacidad no se desarrolla de manera aislada; es la puesta en práctica de las competencias laborales y, por lo tanto, se ubica en determinados contextos de interacción, lo que permite al estudiante reconocer sus fortalezas y debilidades. Un egresado manifiesta:

— Reconozco que al principio presenté muchísimas dificultades, pero con el hecho de lograr romper mi zona de confort, mis capacidades, habilidades y fortalezas salieron a flote: logré ser unos de los líderes de estudiantes, representando a uno de los mejores grupos del CGA. Fue una gran experiencia y por supuesto que pasaré directamente a la universidad para culminar mi formación en Administración de Empresas. (Egresado Colegio José María Carbonell, entrevista, marzo de 2016)

En este sentido, se puede decir que la etapa de formación pone al estudiante frente al reto de vivir experiencias novedosas para él, lo que, de alguna manera, lo enfrenta al dilema de asumirlas o dejarlas pasar. En este ejercicio, el estudiante es sorprendido con habilidades poco exploradas o desconocidas,

o con la certeza de no tener ciertas habilidades. De tal manera, no solo se convierte en un aprendizaje continuo de competencias específicas de la formación a la que pertenece, sino además implica un redescubrimiento interior.

Además de lo anterior, la formación para el trabajo y el desarrollo humano, en el caso del Colegio José María Carbonell, ha abierto la posibilidad a los estudiantes de ejercer su capacidad para escoger y llevar a cabo un proyecto de vida adaptable a ellos, en concordancia con lo propuesto por Nussbaum (2012) en su enfoque de capacidades: “El modelo de desarrollo humano supone un compromiso con la democracia, pues un ingrediente esencial de toda vida dotada de dignidad humana es tener voz y voto en la elección de las políticas que gobernarán la propia vida” (p. 47). En otras palabras, la libertad para decidir de acuerdo a lo que se quiere es una de las herramientas más importantes de las cuales las personas deben disfrutar.

En una de las observaciones hechas durante la investigación, algunos estudiantes manifestaron la decisión de no continuar en la formación tecnológica por diferentes razones, entre otras, porque habían descubierto habilidades y destrezas en otros campos que deseaban experimentar y habían encontrado apoyo de sus familias. Llamó la atención especialmente una estudiante, quien tenía todas las condiciones académicas requeridas para continuar satisfactoriamente en su formación en la etapa tecnológica, pero las experiencias negativas de sus hermanos mayores, quienes pertenecieron a la misma estructura en años anteriores, le hicieron decidir no continuar. En sus palabras: “Para mí, continuar el tecnólogo es un año perdido, prefiero buscar otra cosa, no quiero seguir (...). La universidad no, se me hace muy difícil, no he pensado en eso, no quiero” (Observación, noviembre de 2015). Sin embargo, tiempo después, a esa misma estudiante se le presentó la oportunidad de ser convocada a un patrocinio empresarial que le abría la puerta a continuar su formación tecnológica y decidió tomarla; tal como aseguró: “Es una oportunidad, quise presentarme y pasé. Estoy muy contenta y quiero mirar lo de la universidad” (Estudiante, Colegio José María Carbonell, comunicación personal, febrero de 2016).

Con todo esto, tanto el pensamiento introspectivo como la libertad de escoger y actuar han configurado capacidades humanas para el desarrollo de proyectos de vida en los estudiantes que pertenecen a la estructura adaptados a sus necesidades y deseos. De alguna manera, ha cumplido la expectativa de la institución, por la cual surgió. Así lo ve la coordinadora de la media:

— (...) desde que nació hasta donde vamos, lo que hemos esperado es que el niño tenga una posibilidad de vida después del colegio. El entorno social acá es muy limitado, los papitos no pueden acceder a la universidad, entonces el Sena resulta una tabla de salvación y una oportunidad para mejorar luego su parte académica y su parte laboral. Yo creo que, desde que nació, es como la posibilidad —el *plus*, lo llama doña Juana— para que el niño pueda desenvolverse en la sociedad. Quiere decir que todos los niños tienen hasta el tecnólogo y después unos hacen carrera profesional. Entonces, sí hemos cumplido con la expectativa. (Coordinadora, Colegio José María Carbonell, entrevista, abril de 2015).

Con todo esto, vale la pena destacar que el desarrollo de estas capacidades, pensamiento introspectivo y libertad de escoger, se agencia de manera general en los estudiantes. Sin embargo, aprovechar y disfrutar estas oportunidades es una cuestión personal.

LIMITACIONES DE LA FORMACIÓN SENA EN EL COLEGIO JOSÉ MARÍA CARBONELL

Como no todo pueden ser rosas, la formación Sena presenta algunas espinas, entre ellas, un componente de su proyecto educativo: el emprendimiento, módulo de aprendizaje que se desarrolla en las clases con el mismo nombre. Se trata del seguimiento realizado a las experiencias significativas de los estudiantes una vez terminan su formación técnica en la institución y pasan a la tecnológica en los centros de formación Sena.

Para empezar, es conveniente decir que *emprendimiento* es una palabra de origen francés (*entrepreneur*, cuyo significado es *pionero*) y se define como una actitud caracterizada fundamentalmente por la disposición y la convicción de un sujeto o un grupo de sujetos hacia la incertidumbre de descubrir, innovar, construir o transformar una realidad dada (Pérez, 2014). Esta definición recoge en sí el desarrollo de una actitud frente a cualquier situación, lo cual, aterrizado a nuestro estudio de caso, podría representar una propuesta para promover una forma de pensar en los estudiantes que les permita afrontar sus retos futuros.

No obstante lo anterior, el emprendimiento reconoce diversos tipos: empresarial, empresarial solidario, laboral, académico, social y político (Sanabria, 2014).

Sin embargo, el módulo desarrollado por el Sena comprende una orientación netamente empresarial, lo cual limita su gran significado. Además, hay que tener en cuenta que el emprendimiento también implica “acciones de iniciación y construcción de -empresas-, en muchos casos sin que estas lleguen a feliz término o sean exitosas” (Pérez, 2014, p. 14). En todo caso, “los procesos de enseñanza del emprendimiento se fijan en el desarrollo del emprendedor empresarial, sin promover el desarrollo de otros tipos de emprendedor” (Sanabria, 2014, p. 171) que, a la larga, permitan a los estudiantes generar actitudes y aptitudes útiles en cualquier ámbito de la vida.

Ilustrémoslo de la siguiente manera. En una comunidad deprimida, una persona identifica una necesidad: los jóvenes y niños, pasan mucho tiempo en la calle, sin un objetivo y expuestos a diferentes riesgos sociales. La forma en que esta persona aborda dicha necesidad, teniendo en cuenta que esta es su tendencia natural y pensando en una propuesta atractiva hacia los jóvenes y niños de esta comunidad, es proponer un club de ajedrez, proyecto que lleva a cabo a través de las gestiones necesarias para concretarlo. Con este ejemplo, se explica la respuesta de un emprendedor ante una situación, lo cual es posible al proponer un módulo ambicioso e integrado adecuadamente al currículo que permita a los estudiantes desplegar cualidades emprendedoras en cualquier escenario.

A partir de lo anterior, el emprendimiento se puede definir como la capacidad de desarrollar formas de actuar propositivas ante cualquier situación. Aunque esta es la mirada romántica del emprendimiento, en nuestro contexto y, en especial, en este caso, la formación Sena lo entiende en términos de la creación y puesta en marcha de proyectos productivos y limita a un solo ámbito, el económico, el desarrollo de habilidades útiles para la vida, que bien podrían contribuir al desarrollo de otras capacidades aún no puestas en funcionamiento.

Uno de los aspectos importantes dentro de los procesos de índole formativa es el *seguimiento*, entendido desde la óptica de valoración por lo hecho, de los aprendizajes que se obtienen y, al mismo tiempo, del reconocimiento y reflexión frente a las falencias y carencias resultantes del mismo proceso. En este sentido, uno de los aspectos que se encontraron es la ausencia de registros formales de experiencias de los egresados. A partir de las entrevistas a los docentes y la coordinadora se estableció que existe un registro fragmentado de memoria y anécdotas de estudiantes sobre sus experiencias. Para responder a los interrogantes de esta investigación con respecto al tema, los participantes hicieron

gala de su memoria, lo que limita la reflexión institucional con respecto a lo logrado durante la implementación de la estructura y la puesta en marcha de estrategias de mejoramiento.

A lo largo de la investigación se comprobó que, aunque los estudiantes, los docentes y los directivos docentes partícipes de la estructura tienen presentes distintas experiencias de los exalumnos, no existe un registro de aquellas que sirva para medir el impacto de la estructura en la comunidad educativa.

— (...) no tenemos registro, pero sí hemos conversado con muchos estudiantes que han salido. De hecho, ellos han venido a visitarnos, nos vienen a contar cosas, cómo les ha ido en el Sena, la experiencia que han tenido... (Docente Colegio José María Carbonell).

Lo anterior permitió deducir que, aunque las experiencias no están registradas de manera formal por la institución, existe un sistema de comunicación *voz a voz*, en el que son precisamente los docentes involucrados en la estructura quienes conocen y manejan la información recogida de manera informal de aquellos estudiantes que se acercan al colegio, por iniciativa propia, a contar sus experiencias y dan cuenta de lo que ocurre con el programa. Es decir, la información recolectada se vuelve anecdótica, efímera y poco efectiva, además de ser poco confiable por la posibilidad de que sea fácilmente distorsionada.

La falta de registros rigurosos por parte de la institución de exalumnos y sus experiencias hace difícil tener un seguimiento serio y real de lo alcanzado y no permite la reflexión acerca de lo que podría hacerse mejor. Por otra parte, la elaboración de registros es una herramienta útil como testimonio para nuevas generaciones de estudiantes, tal como lo asegura un docente de la estructura:

— (...) creo que debemos fortalecer en la institución educativa el seguimiento a esos casos, para que cuando los estudiantes hayan logrado [el] nivel superior de formación académica y de vinculación al mundo laboral, retroalimenten a nuestros estudiantes sobre la importancia del proceso. (Docente, Colegio José María Carbonell)

En el mismo sentido, la investigación pone de manifiesto que no existe un esfuerzo en común por parte de la institución y del Sena para hacerles un

seguimiento a los estudiantes que de la formación técnica, desarrollada en el colegio, pasan a la tecnológica, asumida directamente por el Sena. Como consecuencia, existe una desarticulación y, por lo tanto, una evidente fragmentación de la labor educativa.

CONCLUSIONES

Este artículo buscó evidenciar el lado oculto de la formación para el trabajo, por cuanto esta ha sido objeto de críticas y cuestionamientos que consideran que esta deshumaniza a las personas. En otra mirada, se ha querido reconocer que, a pesar de las restricciones y dificultades formativas existentes, la estructura curricular Asistencia Administrativa del Colegio José María Carbonell desarrolla capacidades humanas.

Además de lo anterior, el proyecto de vida se configura como una apuesta para el desarrollo del pensamiento introspectivo en los estudiantes, dado que este les permite tomar decisiones para la consecución de sus objetivos. La importancia de tener propósitos y metas claras les ofrece la posibilidad a quienes están inmersos en una formación para el trabajo con enfoque humanista de disfrutar de todas las oportunidades posibles para su realización laboral, intelectual y personal.

En este mismo sentido, tal como lo propone Martínez (2006), se hace necesario “(...) estimular y fomentar las destrezas de razonamiento y pensamiento crítico que faciliten una visión y concepción más humanizante de la tecnología, que a su vez convierta a los alumnos en aprendices autónomos y críticos” (p. 7). El enfoque humanista no riñe con la formación técnica; al contrario, ambas deben complementarse en búsqueda de un ser integral, capaz de servir a la sociedad y que, a su vez, redunde en un beneficio personal. Por otra parte, Nussbaum (2001) agrega la importancia de desarrollar el pensamiento crítico: “Cultivar la capacidad de reflexión y pensamiento crítico es fundamental para mantener a la democracia con vida y en estado de alerta” (p. 28).

Es importante, entonces, señalar que la formación para el trabajo es una realidad innegable y que, además de capacitar para el trabajo, se debe revisar como una opción que contribuya a un proyecto de vida significativo para los estudiantes y sus familias. Esto se puede llevar a cabo si se realiza una caracterización de

la población, teniendo en cuenta sus necesidades, como se hizo en el Colegio José María Carbonell.

En suma, pertenecer a la estructura curricular Asistencia Administrativa les ha permitido a los estudiantes de esta institución educativa fomentar capacidades humanas como 1) *la capacidad para el desarrollo de pensamiento introspectivo*, 2) *la capacidad para elegir y actuar* y 3) *la capacidad para desarrollar un proyecto de vida significativo*. Así mismo, vale la pena indicar que la falta de un seguimiento riguroso y sistemático les resta a la institución y al Sena la oportunidad de reflexionar acerca del camino recorrido en conjunto y de plantear nuevas estrategias de mejoramiento, además de realizar una verdadera articulación de los procesos de los estudiantes pertenecientes tanto a la formación técnica como a la tecnológica.

REFERENCIAS

- Álvarez, J. (2001). *El campo semántico de la evaluación*. Madrid: Morata.
- Colegio José María Carbonell. (2005). *Proyecto educativo institucional (PEI)*. Bogotá: Autor.
- Delors, J. (1994). *Los cuatro pilares de la educación*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- Goodson, I. (2000). *El cambio en el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Grundy, S. (1996). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor Network, D.L.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Organización Internacional del Trabajo (Cinterfor/OIT). (1996). *Formación y trabajo: de ayer para mañana. Educación técnico profesional, Cuaderno de Trabajo 1*. Montevideo: Autor.
- Pérez, L. (ed.). (2014). *Currículo y emprendimiento. Experiencias en perspectiva*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Posner, G. (2005). *El análisis del currículo*. Bogotá: McGraw-Hill.
- República de Colombia, Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2011). *Prosperidad para todos. Plan Nacional de Desarrollo 2010-2014*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Autor.

Capítulo 6. El lado oculto de la formación para el trabajo...

- República de Colombia, Ministerio de la Protección Social. (2006). *Decreto 2020 de 2006, por medio del cual se organiza el Sistema de Calidad de Formación para el Trabajo*. Bogotá: Autor.
- Saavedra, J. y Medina, C. (2012). *Formación para el trabajo en Colombia*. Serie Documentos Cede. Bogotá: Uniandes.
- Secretaría de Educación de Bogotá, D. C. (2012). *Proyecto: Educación media fortalecida y mayor acceso a la educación superior*. Bogotá: Autor.
- Secretaría de Educación de Bogotá, D. C. (2015). *Cerrando brechas. Historias de una educación que transformó vidas*. Bogotá: G2 Editores.
- Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena). (2007). *Marco conceptual y pedagógico para la implementación de la formación por proyectos en el Sena*. Bogotá: Autor.

Capítulo 7

LA EVALUACIÓN EN EL AULA DESDE LA FORMACIÓN HUMANISTA

Nidia Janneth Castro Herrera¹
Hedilza Yanet Delgado Delgado²
Ana Betulia Pachón Espinosa³

La evaluación educativa es un proceso esencial que permite determinar las fortalezas y dificultades de los estudiantes en su desempeño. A través de la evaluación, los docentes pueden obtener información valiosa para ayudar a sus educandos y, con base en los resultados, generar estrategias de aprendizaje, de autorregulación y mejoramiento.

En consecuencia, la evaluación es un factor inherente al acto educativo que muestra el grado de avance, apropiación y uso de un conocimiento. Esta también se constituye en objeto de reflexión permanente por parte de los miembros de una comunidad escolar, ya que las prácticas evaluativas y las estrategias de enseñanza se asocian a la calidad educativa. En este sentido, la evaluación es una tarea que requiere de los maestros un acto de mediación, de potenciación

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Docente de básica primaria en la Institución Educativa Distrital (IED) La Amistad, sede Llano Grande. Correo electrónico: nidiajannethcastro@yahoo.es.

² Licenciada en Educación Básica Primaria de la Universidad Mariana de Pasto. Docente de básica primaria en la Institución Educativa Distrital (IED) San Rafael. Correo electrónico: hedi73@yahoo.es.

³ Licenciada en Psicología y Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional. Especialista de Gestión de Proyectos Educativos de La Corporación Educativa Mayor del Desarrollo Simón Bolívar. Docente de preescolar en la Institución Educativa Distrital (IED) La Amistad sede Llano Grande. Correo electrónico: anapcontadores@hotmail.com.

de habilidades y destrezas de los estudiantes, de la observación constante, el registro de cada una de las actividades y, además, exige el ejercicio de ver a los alumnos de manera objetiva, no solo para calificar sino también para valorar cada uno de los desempeños en los que se destaca.

Este artículo se deriva de la investigación *La evaluación en el aula desde la formación humanista*, que se llevó a cabo en el ciclo II (grados tercero, cuarto y quinto) en dos instituciones de carácter oficial en Bogotá y cuyo objetivo general pretendió analizar la dimensión humana de los procesos evaluativos que emplean los docentes de estos establecimientos. El estudio fue orientado por el Dr. Diego Hernán Arias, durante el periodo 2014-2016, en el programa de Maestría en Docencia de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle dentro del macroproyecto “Formación humanista”. El escrito se ha dividido en tres momentos. En el primero se precisan algunos conceptos que permiten contextualizar el tema de este artículo, tales como el humanismo, la formación humanista, la evaluación y la evaluación integral. En el segundo se hará referencia al proceso metodológico y a algunos de los hallazgos más relevantes de la investigación. Para finalizar, en el tercer momento se exponen las conclusiones.

HUMANISMO Y FORMACIÓN HUMANISTA

El humanismo es una tendencia de pensamiento que ubica como centro de acción al hombre en torno a sus valores, dignidad y esencia social. Esto ha ocupado la forma de pensar de muchos filósofos, escritores, pedagogos, políticos que muestran un gran interés por la vida y la posición del ser humano en el mundo. En consecuencia, Botero (2004) afirma que el humanismo es “un conjunto de movimientos históricos de defensa de la condición humana ante distintas amenazas y violaciones” (p. 1).

En este sentido, el mismo autor se apoya en la pluridimensionalidad del hombre, es decir, lo animal y lo humano. Según él, el hombre pertenece a la naturaleza en la que evolucionó haciéndose un ser transnatural gracias al pensamiento, el cual se fortaleció con el lenguaje; y fue precisamente el uso del lenguaje lo que le permitió relacionarse socialmente y le permitió generar cultura, producción, trabajo, civilización, instituciones, arte, ciencia y filosofía (Botero, 2004).

En su libro *Discurso sobre el humanismo* (2004), Botero deja ver cómo el hombre se deshumaniza cuando por el uso de la razón (socializar) y la no-razón (desocializar) genera cambios que lo afectan positiva o negativamente. Para ser más claros, la razón permite al hombre generar espacios y formas de crecimiento y de dignificación del ser humano, como el arte y la cultura. El uso de la no-razón destruye todo lo anterior a través de conflictos y guerras, deshumanizando al hombre; es allí cuando surge la necesidad de dignificarlo. De acuerdo con Kant (como se cita en Botero, 2004), el hombre no tiene precio sino dignidad. La dignidad no nace con el hombre sino que se le atribuye según sus actos. En consecuencia, “el humanismo concibe al hombre como valioso, sujeto de dignidad, poseedor de derechos inherentes a su personalidad que tiene que ser defendida de las amenazas a su libertad y su dignidad” (Botero, 2004, p. 202). El mismo autor considera, además, que uno de los mayores problemas de la deshumanización se debe a que el hombre se ha posicionado como dueño del mundo, razón por la cual ha hecho mal uso de los recursos naturales hasta agotarlos.

Por todo lo anterior, Botero (2004) plantea un cambio en la mentalidad del hombre, al proponer que este se conciba como parte del medio ambiente y como principal responsable de todos sus actos, a lo que él llama *teoría vital cósmica*. Esta perspectiva nos permite reflexionar sobre el ser humano, no como algo incompleto e individual que llevaría a retrocesos en aspectos del crecimiento, sino como un ser integral, con saberes humanos, científicos, tecnológicos e interrelacionados.

Al hablar de formación humanista, es preciso reconocer que el mundo ha tenido una serie de transformaciones favorecidas por los desarrollos tecnológicos que han hecho posible la globalización, aunque esto no garantiza que el mundo futuro vaya a ser más unido, más equitativo, más solidario y culturalmente más rico. Lo que realmente lo garantiza es una educación basada en valores, en la cultura, el respeto por el otro y por el medio ambiente, el compromiso moral, el aprendizaje y la aceptación de las diferencias étnicas, religiosas y sexuales.

Para ampliar estos planteamientos sobre humanismo, Nussbaum (2005) destaca elementos importantes acerca de esta formación. La autora afirma que, con el fin de cultivar la humanidad en el mundo actual, se requieren tres habilidades. La primera habilidad es el examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, que permite experimentar lo que, siguiendo a Sócrates, se puede

llamar *vida examinada*. La segunda habilidad implica verse como ciudadanos del mundo para entender las demás culturas. Y para finalizar, propone una última habilidad, estrechamente relacionada con las dos anteriores, la *imaginación narrativa*, que significa pensar cómo será estar en el lugar de otra persona y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien pudiera experimentar.

Una de las propuestas de Nussbaum (2005) con respecto a la formación humanista es que los maestros deben mostrar a los estudiantes toda la diversidad del mundo, de una forma abierta, para que analicen, cuestionen, tomen sus propias decisiones y no se dejen llevar por estereotipos superficiales, con el fin de crear una persona autónoma que fortalezca la democracia futura. Esto significa que el ejercicio democrático se aprende desde el seno del hogar; se fortalece en la escuela y se debe desarrollar plenamente en la juventud, para que la democracia no se restrinja al simple hecho de votar sin criterio ni compromiso con el resto de la humanidad. En este sentido, Nussbaum (2005) hace un llamado a la labor docente:

Nos corresponde a nosotros, como educadores mostrar a nuestros estudiantes la belleza y el interés de una vida abierta al mundo entero, mostrarles que, después de todo, hay más alegría en el tipo de ciudadanía que cuestiona que en la que simplemente aplaude, más fascinación en el estudio de los seres humanos que en toda su real variedad y complejidad que en la celosa búsqueda de estereotipos superficiales, que existe más amor y amigos verdaderos en la vida del cuestionamiento y de la autonomía que en la sumisión a la autoridad. Es mejor que les mostremos esto, o el futuro de la democracia en el mundo lucirá más sombrío. (p. 115)

Por otra parte, Gimeno (2005) expone la importancia del humanismo y las humanidades, debido a que han permitido la sensibilización y transmisión de lo humano. La educación ha dejado de lado la esencia del ser humano al fraccionar el conocimiento y homogenizarlo. Por consiguiente,“(...) la mirada humanística tiene que cubrir a modo de veta transversal todo el currículum. Se trata de aprender sobre el hombre y, por lo tanto, sobre sí mismo” (Gimeno, 2005, pp. 70-71).

Adicionalmente, según el autor, la fragmentación del currículo se debe a la contraposición de ideas políticas que ignoran el contexto cultural. Esto no significa que el poder político no pueda opinar en un tema tan importante como

este, sino que las decisiones sobre los contenidos de las enseñanzas deben ser consensuadas con la sociedad. Todas estas características han deformado el fin esencial de la educación: llevar al individuo a conocerse a sí mismo y a establecer relaciones con la naturaleza.

En consecuencia, continuando con Gimeno (2005), los aprendizajes resultan ser desmotivantes al no revitalizar la verdadera esencia del discurso sobre la educación, al basarse únicamente en el pasado y el presente, y olvidarlos para la construcción de un futuro. Este autor sugiere otro aspecto importante: el lenguaje como elemento fundamental para una sociedad con pensamiento crítico, el cual proporciona tiene la posibilidad de ser instrumento del pensamiento, lenguaje oral —que tenemos interiorizado— y lenguaje escrito —que constituye el depósito de la memoria—. Por todo lo anterior, el lenguaje es básico en cualquier área del saber, pero lo es casi todo para las humanidades. Igualmente, la lectura es también una herramienta básica de transmisión y aprendizaje de la cultura.

Del mismo modo que Nussbaum (2005), Gimeno (2005) hace énfasis en la importancia de un discurso que resalte el pensamiento crítico y reflexivo en la educación de hoy. Es por esto que la formación humanista en la escuela es urgente y necesaria, pues lo que está en juego es la dignidad humana y la posibilidad de construir verdaderas sociedades democráticas.

Para efectos de esta investigación sobre la evaluación educativa con enfoque humanista, los autores citados anteriormente invitan a reflexionar acerca de la necesidad de realizar un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumno sea quien autorregule sus aprendizajes de manera crítica y analítica, para contribuir con su formación integral, orientado por un maestro que le permita visualizarse como ser del mundo. Todo esto requiere que el sistema educativo realice cambios contundentes a nivel general, lo que puede llegar a ser una tarea a largo plazo.

LA EVALUACIÓN COMO PARTE DEL PROCESO DE FORMACIÓN DE LOS ESTUDIANTES

La evaluación escolar siempre ha sido un objeto de estudio. No solo se habla de ella, sino que ha hecho parte de los escritos de innumerables autores a

través del tiempo y ha sido motivo de discusión en el ámbito escolar. Pues bien, hablar de evaluación no solo implica preocuparse por hacerlo bien; es fundamental reconocer el papel que esta desempeña en el transcurrir de los años en la escuela, quién se beneficia de ella y, en definitiva, al servicio de quién debe estar. Es decir, determinar si esta cumple realmente su función humanizadora y, para eso, es importante acudir a la teoría sobre este tema. La evaluación para lafrancesco (2005) debe concebirse como

[un] proceso sistemático y permanente que comprende la búsqueda y obtención de información de diversas fuentes acerca de la calidad del desempeño, avance, rendimiento o logro del estudiante y de la calidad de los procesos empleados por los maestros, todo con el fin de tomar decisiones que orienten el aprendizaje y mejorar la gestión docente. (p. 29)

Igualmente, Gimeno y Pérez (2008) manifiestan que, en el proceso de evaluación, el maestro cumple un papel fundamental, ya que en sus manos está el modo de realizarla, así como sus contenidos y los instrumentos a utilizar. Esto tiene repercusión en el ambiente educativo en general y en las actividades que se desarrollan.

Hasta aquí se ha hablado sobre la evaluación en forma resumida y en términos generales, pero a este concepto se hace necesario agregarle el de evaluación integral, la cual, para lafrancesco (2005), se convierte en un verdadero proceso de valoración cuando abarca ciertas dimensiones como el proceso académico, el proceso formativo, el compromiso social, la forma de expresión, la evaluación de la estrategia pedagógica y el proceso interactivo. Todos estos elementos constituyen el ser, el sentir, el saber hacer, el actuar, el pensar y el saber del estudiante.

De acuerdo al Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1997), seguidamente se presentan las características de la evaluación. Esta debe ser *continua*, es decir, que se realice de manera constante y haciendo un seguimiento de los progresos y las dificultades que puedan presentarse en los estudiantes; *integral*, que tenga en cuenta las diferentes dimensiones del desarrollo del alumno; *sistemática*, que sea organizada y que guarde relación con los fines y los objetivos de la educación; *flexible*, que atienda a los ritmos de desarrollo de los estudiantes, sus intereses, capacidades y limitaciones; *interpretativa*, que busque comprender

el resultado de los procesos de los estudiantes; *participativa*, que involucre a todos los sujetos del proceso educativo, y *formativa*, que permita orientar y mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo integral de los estudiantes.

lafrancesco (2005) propone algunos principios evaluativos. Por ejemplo, plantea que la evaluación es un elemento que fortalece y retroalimenta la acción educativa en todos sus aspectos y sus objetivos le dan significado, puesto que permite emitir juicios y tomar decisiones en el proceso de aprendizaje. Por otra parte, afirma que todos los elementos o factores involucrados en la práctica educativa deben ser evaluados y que, al ser un medio, la evaluación debe ser también evaluada para ser corregida y mejorada durante todo su proceso. Además, dice que debe ser un proceso continuo, de retroalimentación y seguimiento, y que debe tener en cuenta las diferencias individuales del educando, sus características y su contexto. Así mismo, el autor apunta que la evaluación requiere de una gran variedad de técnicas e instrumentos que deben ser planteados de acuerdo a un objetivo propuesto, a los estudiantes y a las diferentes circunstancias, con el fin de recoger información. Finalmente, subraya que la evaluación debe ser participativa y democrática para involucrar procesos de autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación, y que su propósito es identificar las situaciones que afectan el aprendizaje para mejorarlo y corregirlo.

PROCESO METODOLÓGICO

La población que participó en la investigación estuvo constituida por doce docentes, dos hombres y diez mujeres que trabajan en el ciclo II (grados tercero, cuarto y quinto) en los colegios distritales Llano Grande y San Rafael. Dichas instituciones están ubicadas en los barrios Llano Grande y Catalina, pertenecientes a la localidad octava de Kennedy en el distrito capital de Bogotá.

Esta investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo. Según Cerda (2011), este tipo de investigación enfatiza en la comprensión e interpretación de los hechos desde el punto de vista de los implicados; se caracteriza por la inferencia inductiva, el análisis de datos, la credibilidad y la transferibilidad como formas de hacer confiables los resultados de un estudio. Además, dada la naturaleza de la población, se acudió a la etnometodología propuesta por

Firth (2010), que se fundamenta en las conversaciones cotidianas para revelar las formas en que se presenta la interacción social. Para el autor, allí donde la conversación tiene lugar, el análisis conversacional se centra sobre la organización del diálogo en la actividad cotidiana y cómo se presenta la ordenación y coherencia en estos intercambios.

Las técnicas usadas para materializar la presente investigación fueron la observación directa, la entrevista semiestructurada y el grupo focal. Según Cerda (2011), la observación es un proceso sistemático donde el investigador recoge por sí mismo información relacionada con situaciones cotidianas del contexto que se investiga, lo que exige una actitud, una postura y un fin determinado en relación con aquello que se observa. Por su parte, la entrevista “es un proceso de transacción de dar y recibir información, de pregunta-respuesta, de emisor-receptor, hasta alcanzar los objetivos que se propongan los investigadores” (Cerda, 2011, p. 259). A su vez, de acuerdo con Aravena, Kimelman, Micheli, Torrealba y Zúñiga (2006), el grupo focal es una técnica que permite recoger información y las perspectivas de un grupo de personas que discuten y analizan en torno a un tema propuesto y sobre una población en particular.

LAS PRÁCTICAS EVALUATIVAS DEL DOCENTE

Conforme a los testimonios de los maestros participantes se pudo determinar que, para los docentes, la evaluación es un proceso continuo que permite hacer seguimientos, incluso de la disposición frente a la clase. No obstante, teniendo en cuenta las posturas de lafrancesco (2005), Gimeno y Pérez (2008), se requiere que la evaluación sea al mismo tiempo permanente, flexible e integral para cumplir así con su propósito fundamental de mejorar los procesos de formación y aprendizaje, y validar las diferentes experiencias que se obtienen a través de ella.

Es importante ratificar que los maestros participantes reconocen que hay diferentes ritmos, mas no tienen la suficiente claridad acerca de los diversos estilos de aprendizaje que se presentan en sus grupos de estudiantes. Por otra parte, las estrategias planteadas por ellos no responden a las individualidades, porque deben darle prioridad a la consecución de logros y metas propuestas en un plan de estudios, y terminan desatendiendo la necesidad de ver al estudiante como un ser humano integral. Hay que decir que todo proceso

de evaluación requiere que el maestro sea consciente y reconozca que cada estudiante avanza según su propio ritmo y estilo de aprendizaje. Partiendo de estas ideas, es oportuno aclarar estos dos últimos conceptos. Desde el punto de vista de Lozano (2006), las diferencias individuales se pueden clasificar en tres categorías:

(...) de carácter psicológico (como el nivel de motivación, el flujo de emociones, el grado y mantenimiento de la atención y la agudeza de la percepción), de carácter sociológico (como los niveles de interacción hacia los demás sujetos, la empatía social, el aislamiento y la colaboración) y de carácter intelectual (como las preferencias por el análisis, la creatividad, la combinación acertada de la información, la intuición y la perspicacia). (p. 14)

Todas estas diferencias comprueban la concepción de lo que se denomina *estilo*. Con lo expuesto anteriormente se puede concluir, de acuerdo con Lozano (2006), que

[si] bien es cierto que un estilo implica preferencias, tendencias y disposiciones, también lo es el hecho de que existan patrones conductuales y fortalezas que distinguen a un sujeto de los demás en la manera en que se conduce, se viste, habla, piensa, aprende y enseña. (p. 17)

Ahora bien, para hablar de ritmos de aprendizaje, Bravo (2009) plantea que cada estudiante posee diferentes *ritmos de aprendizaje*, entendidos como la capacidad que tiene cada alumno para aprender la información de un contenido de forma rápida o lenta. Los ritmos de aprendizaje tienen relación con distintos factores, tales como la edad del estudiante, la madurez psicológica, el nivel de desarrollo neurológico, la motivación, los conocimientos previos, el desarrollo de habilidades cognitivas, el uso de inteligencias múltiples, la estimulación hemisférica cerebral, la nutrición, entre otros. Para este autor, los docentes deben hacer uso de estrategias creativas para evaluar, con el fin de respetar los ritmos de aprendizaje y mejorar su rendimiento académico. Es importante señalar que cada actividad debe permitir el avance de los niños teniendo en cuenta su ritmo de aprendizaje, para evitar las etiquetas (perezoso, lento, inútil, bruto, niño problema o prodigio, etc.) que se acostumbra usar cuando se ignora este aspecto y que discriminan, afectan la autoestima y la capacidad de relacionarse consigo mismo y con los demás.

De otro lado, es importante resaltar la forma en que las instituciones participantes han implementado el Sistema de Evaluación Institucional (SIE). En una de las escuelas, se encontró una diferencia que radica en el manejo de una planilla donde se registra la evaluación por competencias: cognitiva, procedimental y actitudinal. En esta última competencia, se trabaja lo que para esta investigación se denominó *momentos de la evaluación*: autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación. Dicha planilla garantiza que los docentes realicen la evaluación de manera sistematizada. Vale aclarar que en la otra escuela no se ha formalizado el instrumento para que dichos procesos se lleven de manera unificada.

Otro hallazgo hace referencia a las múltiples estrategias que utilizan los docentes al hacer las evaluaciones de sus estudiantes: ellos recurren a diferentes actividades que posibilitan la construcción de conocimiento en sus aulas. En este caso, para los docentes, la evaluación es vista como un proceso que depende de la comunicación efectiva, que requiere del apoyo en trabajo de pares y en grupo y de diferentes actividades que pretenden desarrollar el pensamiento crítico y reforzar aquello que aún no se ha logrado a partir de planes de mejoramiento. De otra parte, se pudo comprobar que se llevan a cabo procesos en donde el estudiante, junto con sus maestros y el resto de sus compañeros, participa activamente en la valoración de sus aprendizajes, así como de sus actitudes y comportamientos frente al grupo y al área. Cabe señalar que estos momentos corresponden a la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. Por su parte, la autoevaluación permite que cada estudiante haga valoraciones de sus actuaciones, de sus aprendizajes y que reconozca sus habilidades y sus dificultades. De manera semejante, la heteroevaluación, según lo evidenciado, se lleva a cabo entre el docente y el estudiante, y busca que entre los dos se identifiquen fortalezas y debilidades para que, a través del diálogo, pueda seguir avanzando en sus procesos.

De igual forma, se lleva a cabo la coevaluación que, por lo observado, se realiza entre el estudiante y el resto de sus compañeros. Esta es una actividad compleja, ya que cada estudiante se encuentra sujeto a los criterios que tienen los otros acerca de él. Es interesante advertir que esta es una actividad en la que los estudiantes son partícipes de sus propias valoraciones y de las de los demás, donde afianzan la autoestima, el respeto, la tolerancia y el diálogo, entre otros valores.

A partir de lo observado en el trabajo de autorregulación con los estudiantes, los maestros hacen un proceso de reflexión en el cual permiten a los educandos

expresarse de forma escrita sobre aquello que desean mejorar y la manera en que lo harán. Así, hacen de esta actividad un momento pertinente para pensar acerca de sus actuaciones y sus logros, y para reconocerse como seres humanos que tienen dificultades, pero también la posibilidad de superarse. Todas estas actividades contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico, en el sentido de buscar que el estudiante analice su actuar y el de los demás y sustente con argumentos válidos sus opiniones. En la perspectiva de Nussbaum (2005):

La argumentación crítica es necesaria para enseñar a los estudiantes cómo analizar los argumentos propios y los de otros. Debido a la gran importancia que tiene para la ciudadanía y para la vida, la formación de estudiantes capaces de pensar claramente y justificar sus puntos de vista. (p. 66)

En relación con las actividades complementarias y de mejoramiento que fortalecen el proceso de evaluación, se pudo inferir que cada maestro, en coincidencia con su saber y teniendo en cuenta unas directrices desarrolla su currículo, establece relaciones con sus estudiantes y aplica estrategias de aprendizaje, con lo cual crea su propio estilo de enseñanza y, con base en esto, realiza el proceso de evaluación. De esta manera, se deduce que los docentes pretenden ser guías para que el educando aprenda, piense, actúe e interactúe con los demás en un clima de motivación, tolerancia y respeto, y en esa búsqueda de superación, también crean y aplican diferentes actividades de mejoramiento para que los estudiantes superen sus dificultades.

En esta investigación, se pudo encontrar que, en sus procedimientos, los docentes recurren a una serie de instrumentos de registro utilizados en los procesos de evaluación, donde se realizan valoraciones que luego se registran en la planilla, el observador y el boletín. Es importante destacar que, para algunos de ellos, el cuaderno es necesario, pues a través de este hacen el seguimiento de tareas y registros cuantitativos e, igualmente, permite establecer un puente de comunicación con los padres. En cualquier caso, el cuaderno aún necesita ser considerado por los maestros como una herramienta para hacer seguimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los educandos. Al respecto del uso de los cuadernos, Linero y Velosa (2009) afirman:

Los cuadernos, guías o trabajos no son simples útiles o tareas escolares para la consignación de contenidos, sino, valiosos registros que permiten

al alumno hacerse consciente de sus avances y dificultades mediante la observación, el diálogo y la retroalimentación continua del maestro. El estudiante se autoevalúa y el maestro en su acompañamiento busca las formas más apropiadas de comunicar los éxitos y fracasos para fortalecer al estudiante y no afectar su motivación y autoestima. (p. 121)

Cabe destacar que la observación fue un hallazgo transversal a todas las prácticas evaluativas de los maestros durante esta investigación, hasta el punto de evidenciarse como una de las formas más usadas por ellos para recoger información sobre los procesos de aprendizaje. Lo anterior obedece a que tanto en la clase como en la institución escolar en general ocurren situaciones realmente complejas e interesantes en las que se puede hacer una evaluación informal, identificar las fortalezas, habilidades, destrezas y debilidades de los educandos, y de este modo, tomar decisiones importantes y plantear nuevas alternativas para el mejoramiento de las prácticas educativas. Los docentes participantes en esta investigación manifiestan que constantemente están observando el desempeño de sus estudiantes y la manera en que desarrollan las distintas actividades, ya sean individuales o en grupo, cómo aprenden e interactúan con los demás, y cómo intervienen ante situaciones o problemáticas de su contexto.

Por otra parte, los maestros expresan que la observación de los estudiantes en el aula de clase puede ser directa, informal y flexible, aunque cualquier otro instrumento de evaluación que se aplique puede complementarla. A través de esta, los docentes pueden realizar una multitud de actividades en el entorno escolar. Sería muy difícil evaluar las actitudes, los intereses de los estudiantes y los valores que ellos han desarrollado a través de sus procesos sin la observación atenta de sus estudiantes.

Es claro que en un salón de clases se presentan diferentes situaciones de interacción y una serie de dinámicas propias del grupo escolar que van más allá del simple trabajo académico y que dan cuenta del estudiante como ser humano. Por estas razones, para los docentes participantes, la observación es un procedimiento que permite una mirada más integral del proceso evaluativo.

No es de olvidar que el contexto sociocultural es un aspecto fundamental que incide en los procesos educativos y evaluativos a los que se deben enfrentar a diario los estudiantes. Los docentes participantes afirman que, hoy por hoy,

los educandos viven en una sociedad compleja, llena de obstáculos que afectan especialmente a los más pequeños. Según sus manifestaciones, muchos estudiantes tienen que pasar por dificultades que dificultan cada vez más su permanencia en las diferentes instituciones educativas; obstáculos que están asociados con el contexto familiar, cultural, social, económico e histórico en general en el que ellos se encuentran inmersos. Al respecto, Gimeno y Pérez (2008) expresan:

Se asume que el aula es el espacio social de intercambios y que los comportamientos del alumno/a y del profesor/a son una respuesta, no mecánica a las demandas del medio. El contexto físico y el psicosocial no solo imponen límites, sino que también inducen a determinados comportamientos. (p. 89)

Los docentes partícipes de esta investigación se esfuerzan por comprender al estudiante en sus distintas situaciones. No son indiferentes, especialmente frente a esas realidades de los educandos en sus hogares que impiden un mejor desempeño en las actividades escolares y que, al mismo tiempo, exigen de los maestros la búsqueda de alternativas para adelantar los procesos evaluativos sin que los estudiantes se vean afectados. Se identificó que los maestros generan alternativas para ello: son observadores, analíticos, organizados y sistemáticos en cada uno de los procesos, relaciones, interacciones y espacios de formación que se generan dentro de aula. Igualmente, la formación académica de cada docente permite realizar procesos evaluativos por medio de diversas estrategias y con diferentes herramientas, con el fin de que los alumnos desarrollen su capacidad de análisis y asuman una posición crítica con respecto a temas propuestos, eventualidades propias de la cotidianidad o situaciones actuales.

CONCLUSIONES Y SUGERENCIAS

En primer lugar, como conclusión de esta investigación, hay que decir que la evaluación educativa no es un proceso ni bueno ni malo, sino necesario. Sin embargo, la evaluación en el aula ha perdido paulatinamente su sentido formativo, debido a la normatividad que influye directamente en las instituciones educativas, en las estrategias y criterios que deben utilizar los maestros para efectos de promoción.

Por otra parte, la evaluación es un proceso continuo, pero, a su vez y de acuerdo con lafrancesco (2005) y Gimeno y Pérez (2008), debe ser permanente, flexible e integral para mejorar procesos de formación y de aprendizaje. En este mismo orden de ideas, el maestro tiene la responsabilidad de valorar al estudiante en todas sus dimensiones (psicomotriz, social, afectiva y cognitiva) para lograr el desarrollo de sus capacidades y habilidades y, por lo tanto, de manera integral, hacer de la evaluación un proceso más humano (Flórez, 2000).

Los maestros participantes en la presente investigación reconocen que hay diferentes ritmos de aprendizaje en su grupo de estudiantes, pero, algunas veces, los relacionan con dificultades de aprendizaje y las estrategias planteadas por ellos no responden a estas individualidades. Bravo (2009) plantea que los docentes deben hacer uso de estrategias creativas para evaluar, con el fin de respetar los ritmos de aprendizaje y mejorar su rendimiento académico. Es importante tener en cuenta que cada actividad debe permitir el avance de los niños considerando su ritmo de aprendizaje, para evitar rotularlos con adjetivos inapropiados que afecten su autoestima. De otro lado, frente a los estilos de aprendizaje, hay que decir que los docentes no tienen suficiente claridad y que es preciso que los maestros que participaron en esta investigación reciban apoyo pedagógico y capacitación al respecto.

En lo referente a los niveles de competencia, se puede decir que el Sistema Institucional de Evaluación (SIE), implementado en una de las escuelas investigadas, ha diseñado una planilla en donde son registrados estos aspectos de una manera sistemática. Por el contrario, en la otra escuela no se ha formalizado un instrumento para registrar dichos procesos, aunque las maestras no los desconocen. En relación con lo anterior, Gómez y Lopera (2011) hacen alusión a las políticas educativas del Ministerio de Educación Nacional para clarificar la importancia de la evaluación de competencias, en particular porque permiten evaluaciones más personalizadas y menos estandarizadas a través de la valoración de otro tipo de habilidades, actitudes y capacidades en los estudiantes.

Los maestros de las instituciones Llano Grande y San Rafael utilizan diferentes actividades de aprendizaje que constituyen el eje central del currículo y dentro de las cuales se encuentran las actividades de valoración como es el caso de los trabajos individuales y grupales, que facilitan reconocer los progresos y

las dificultades de los estudiantes. De acuerdo al desempeño del estudiante, los docentes plantean actividades de refuerzo o de profundización en las que desempeña un papel importante su pensamiento. Según Gimeno y Pérez (2008), el profesor debe ser capaz de interpretar y diagnosticar cada situación del alumno para elaborar, aplicar y evaluar diferentes estrategias de intervención, de las cuales se espera que conduzcan a avances significativos.

De conformidad a lo encontrado en esta investigación se pudo comprobar que en las dos instituciones aparecen tres momentos que hacen parte del proceso evaluativo: la autoevaluación, la heteroevaluación y la coevaluación. Es pertinente recordar que estas fases hacen parte de la competencia actitudinal dentro de la planilla de registro en una de las instituciones; sin embargo, en la otra institución se llevan a cabo de una manera más informal, debido a que no existe un instrumento similar. En estos momentos de evaluación, el estudiante, su maestro y el resto de compañeros son actores principales del proceso y participan activamente en la valoración de sus aprendizajes, actitudes, aptitudes y valores. Dentro de este marco de ideas, han de considerarse los planteamientos de Gimeno y Pérez (2008), cuando manifiestan que la autoevaluación y la heteroevaluación favorecen la toma de conciencia de los estudiantes, la interacción con sus compañeros, lograr mejores apreciaciones del trabajo que hacen diariamente, reflexionar sobre el modo en que se desempeñan en sus clases y la forma en que actúan frente a distintas situaciones escolares.

Los docentes de las instituciones investigadas ven a sus estudiantes como seres humanos responsables, capaces de desarrollarse crítica y reflexivamente. Con este hallazgo, es oportuno pensar en lo planteado por Nussbaum (2005), quien expresa la necesidad de enseñar a los estudiantes a argumentar con ideas propias y, en ocasiones, a hacer uso de las ideas de sus compañeros.

Para el grupo investigador, la formación humana debe ser integral y, por ende, atender a todas las dimensiones del ser humano (psicomotriz, social, afectiva y cognitiva), con el fin de potenciar las habilidades de los alumnos. No obstante, atendiendo a los resultados de la investigación, conviene advertir que las dos instituciones estudiadas se ocupan primordialmente de evaluar contenidos. Al mismo tiempo, es necesario señalar que la formación integral encaminada al desarrollo del humanismo no solo depende del trabajo del docente, sino del educando y su familia. Con todo esto, se pretende recuperar el papel del ser humano como actor principal del proceso educativo.

Así mismo, se encontró en los maestros participantes una disposición para atender a sus alumnos en medio de sus diversidades e individualidades. Para ello, generan estrategias, planes de mejoramiento, actividades de refuerzo en espacios diferentes a la jornada académica, en la búsqueda de mejores caminos para fortalecer los procesos educativos en los que también se vincule a la familia.

También se identificó que los docentes en los procesos evaluativos utilizan diferentes instrumentos de registro como la planilla, usada para consignar valores cuantitativos que, más adelante, se verán reflejados en las notas de un boletín académico. El cuaderno es un instrumento utilizado por los maestros para consignar temas de la clase, realizar actividades que básicamente son tareas para desarrollar en clase o en casa y así estipular una calificación. Agregando a lo anterior, Linero y Velosa (2009) se refieren a la importancia del uso del cuaderno para trabajar actividades que despierten el interés de los educandos y complementar así sus procesos de aprendizaje y autorregulación.

Existen otras maneras de evaluar y, parafraseando a Gimeno y Pérez (2008), no todas las evaluaciones se expresan en una nota, ya que existen evaluaciones de tipo informal y natural como es la observación. La observación evaluativa en el aula es una de las formas más usadas por los docentes para recoger información sobre los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Si bien es cierto que hay distintos tipos de observación y con diversos propósitos, algunas muy sistemáticas o técnicas, la que utilizan los maestros de las instituciones investigadas en su cotidianidad es la observación directa y, algunas veces, intencionada.

Frente a esto, se puede decir que la observación para los docentes participantes es una herramienta esencial para obtener información individual o grupal acerca de las capacidades, aptitudes y actitudes que los estudiantes manifiestan en diferentes contextos en donde se realizan las actividades. Esta información recolectada se tiene en cuenta al momento de emitir valoraciones. Al respecto, Linero y Velosa (2009) expresan que la observación debe ser un proceso que exige del maestro una cierta sensibilidad para estar atento a cada una de las manifestaciones de sus estudiantes y hacer valoraciones oportunas y pertinentes.

El contexto familiar de los estudiantes incide de algún modo en los procesos evaluativos, ya que dentro de las familias se presentan múltiples situaciones como falta de acompañamiento, abandono y familias desintegradas, que impiden un desarrollo adecuado en los procesos educativos. Cabe señalar que los

docentes de las escuelas San Rafael y Llano Grande se preocupan por estas situaciones, ante las cuales generan estrategias de recuperación que favorezcan a los estudiantes y que faciliten los procesos evaluativos. Así mismo, los maestros no desconocen su misión de educadores, formadores y facilitadores, ni la realidad sociofamiliar de los estudiantes. Ellos atienden a lo expuesto por Nussbaum (2005) respecto a que la educación se puede tornar en algo personal que involucra la situación real del alumno, sus conocimientos, sus creencias y los obstáculos que se presentan para que alcance su libertad intelectual.

En todo caso, aunque los docentes de estas instituciones tienen la disposición de atender los diferentes tipos de población, se encuentran limitados por el tiempo, por el número de estudiantes y por una serie de requisitos institucionales a los cuales deben responder. Esto les impide abrir espacios para construir nuevas estrategias en beneficio de los estudiantes con distintas necesidades, por lo que se hace fundamental instaurar acompañamiento interdisciplinar.

De otro lado, también se evidenció la autonomía de los maestros en el trabajo del aula, caracterizada por su formación, su experiencia, su saber pedagógico y su historia. Todo lo anterior marca la labor docente estableciendo diferencias individuales que se ven reflejadas en sus diferentes prácticas. De ahí que urge atender a lo expuesto por Nussbaum (2005), cuando explica que a los maestros les corresponde mostrar a sus estudiantes la belleza del mundo, que aprendan a reflexionar y a pensar de manera crítica ante los hechos, a aceptar a los otros y toda su diversidad para mantener viva la democracia universal.

Como respuesta a la pregunta sobre si los procesos evaluativos que utilizan los maestros favorecen una formación humanista, se puede plantear que, para los docentes participantes de esta investigación, la evaluación es considerada un proceso de seguimiento que facilita la recolección de información relevante, así como emitir juicios de valor y tomar decisiones con el fin de mejorar procesos de enseñanza-aprendizaje. Además de esto, los maestros utilizan diferentes estrategias para evaluar, teniendo en cuenta el contexto en el que viven los estudiantes y la observación como un procedimiento fundamental y permanente que permite identificar las fortalezas y debilidades de los educandos y así crear planes de mejoramiento.

Sin embargo, si se apuesta por una evaluación de carácter humanista, se requiere que los docentes vean la evaluación como un proceso formativo a

través del cual puedan cualificar los aprendizajes y, al mismo tiempo, concebir al estudiante en forma integral, en todas sus dimensiones. De esta forma, se podrán potencializar sus habilidades y desempeños, y proyectarlos como seres humanos autónomos, como ciudadanos del mundo, capaces de comprenderse a sí mismos y a los demás, responsables y críticos de sus aprendizajes (Nussbaum, 2005).

A partir de este proyecto de investigación, surge también una serie de recomendaciones para los docentes de las instituciones investigadas y otros interesados en este tema. En primer lugar, la evaluación implementada en un colegio deber ser coherente con el enfoque pedagógico y el PEI de la institución. Además, es fundamental que los maestros entiendan la evaluación como un proceso y no solo como el resultado de una nota final. Así mismo, las instituciones educativas deben fortalecer desde los primeros grados los procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación a partir de unos criterios ya definidos y que tengan continuidad en los grados siguientes para mejorar el desarrollo del pensamiento crítico.

El grupo investigador sugiere que las tareas o actividades asignadas a los estudiantes en sus cuadernos cumplan con algunos requisitos: que tengan instrucciones claras por parte del maestro; que favorezcan los procesos cognitivos; que sean motivantes; que exijan al estudiante superar retos de aprendizaje; que sean calificadas permanentemente por el alumno con las orientaciones del docente. Por otra parte, los maestros deben continuar utilizando la observación como una estrategia que para considerar integralmente al estudiante, para lo cual es necesario que esta tenga un objetivo claro, que se realice de manera intencional y con criterios precisos establecidos con anticipación para hacerla más objetiva. Se recomienda proponer a los estudiantes que ellos mismos diseñen formas de evaluar para comprobar que han aprendido y, de este modo, sean partícipes de su propio proceso de aprendizaje.

Es necesario buscar caminos que permitan mejorar las herramientas ya existentes y crear otras que faciliten la evaluación, no solo de los contenidos escolares, sino otros aspectos como el clima escolar, el desarrollo afectivo y los procesos de participación. A esto se añade que es fundamental tener en cuenta que dichas herramientas respondan a las necesidades de los niños, a las características propias de su edad, a las etapas de desarrollo y a las habilidades sociales y afectivas para que se sientan seguros de su capacidad para aprender.

Además, no se puede olvidar que los procesos pedagógicos y la evaluación exigen una enorme responsabilidad ética, ya que implican emitir un juicio de valor sobre los estudiantes de quienes solo se conocen algunas manifestaciones observables. Por lo tanto, deben ser asumidos con total compromiso.

Po último, se resalta la necesidad de que los maestros sistematicen sus prácticas pedagógicas, las analicen a la luz de las nuevas teorías vigentes para reflexionar y mejorar sobre su quehacer docente. Es recomendable que, en las instituciones investigadas, se implemente el uso de las rúbricas en las diferentes áreas, orientadas por criterios que fortalezcan los procesos de evaluación. Finalmente, para próximas investigaciones sobre el tema, se aconseja incluir las voces de los estudiantes y los padres de familia.

REFERENCIAS

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *La investigación educativa* (Vol. 1). Chile: Universidad Arcis.
- Botero, D. (2004). *Discurso sobre el humanismo*. Bogotá: Ecoe.
- Bravo, L. (2009). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cerda, H. (2011). *Los elementos de la investigación. Cómo reconocerlos, diseñarlos y construirlos*. Bogotá: El Búho.
- Firth, A. (2010). Etnometodología. *Discurso & Sociedad*, 4 (3), 597-614.
- Flórez, R. (2000). *Evaluación del aprendizaje*. Bogotá: Mc Graw-Hill.
- Gimeno, J. (2005). *La educación que aún es posible. Ensayos acerca de la cultura para la educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gómez, C. y Lopera, L. (2011). *Concepciones y prácticas evaluativas en la institución educativa Pío XII del municipio de San Pedro de los Milagros*. Tesis de especialización no publicada, Universidad de Manizales, Colombia.
- lafrancesco, G. (2005). *La evaluación integral y del aprendizaje. Fundamentos y estrategias*. Bogotá: Magisterio.
- Linero, M. y Velosa, J. (2009). *Creencias y estrategias sobre la evaluación integral del aprendizaje en niños y niñas en edad preescolar*. Tesis de maestría no publicada, Universidad de La Salle, Bogotá, Colombia.
- Lozano, A. (2006). *Estilos de aprendizaje y enseñanza. Un panorama de la estilística educativa*. México: Trillas.

- Montenegro, I. (2009). *Cómo evaluar el aprendizaje. Aplicación del decreto 1290 de 2009*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1997). *Serie de documentos de trabajo: la evaluación en el aula y más allá de ella*. Bogotá: Impreandes, Presencia.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). *Decreto 230 de 2002, por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2009). *Decreto 1290 de 2009, por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de básica y media*. Bogotá: Autor.

Capítulo 8

EL PACTO DE CONVIVENCIA EN LA TRANSFORMACIÓN DE ESTUDIANTES CONFLICTIVOS EN MEDIADORES: UN CASO DE FORMACIÓN HUMANISTA

William Javier Arias Cogua¹
Claudia Consuelo Guevara Rincón²
Juan Guillermo Alberto Niño Pico³

El presente artículo se basó en una investigación de tipo cualitativo sobre los procesos institucionales de tratamiento y resolución de los conflictos escolares, en particular, con estudiantes de ciclo V (grados 10° y 11°), quienes, por su mayor trayectoria en la institución escolar, podían dar cuenta del tema de mejor manera. Se empleó el método del estudio de caso, así como técnicas como la entrevista semiestructurada y el análisis documental, aplicados por medio de un guion y un guion matriz respectivamente. La información recolectada se analizó a través del método de *destilar la información*, propuesto por Vásquez (2013).

¹ Licenciado en Educación Física de la Universidad Pedagógica Nacional. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: williamjarias@yahoo.com.

² Licenciada en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: claoguevara@yahoo.es.

³ Licenciado en Filología e Idiomas de la Universidad Libre. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Correo electrónico: amoakio@gmail.com.

El texto se sustenta en tres conceptos: *formación humanista*, *democracia escolar* y *convivencia escolar*. El primero de ellos, la *formación humanista*, implica tres habilidades evidenciables en la vida escolar: 1) la formación del *examen crítico* en los escolares, que se asocia a la idea socrática de *vida examinada*, con la cual se pretende someter las creencias y tradiciones personales a prueba y solo serán aceptadas aquellas que resistan la coherencia y la justificación razonada; 2) forjarlos como *ciudadanos del mundo*, cuyo propósito es constituir un vínculo con otros seres humanos —especialmente con aquellos a quienes se les suele señalar o estigmatizar—, a través del reconocimiento de necesidades y objetivos comunes a toda la humanidad; 3) fomentar la *imaginación narrativa*, que permite adquirir la destreza de entender el mundo desde el punto de vista del otro, lo que implica conocer su historia, sus condiciones de vida, sus pautas de crianza, sus motivaciones; en otras palabras, conlleva una empatía por el otro, sin dejar de lado una posición crítica, lo que generará confluencias y distanciamientos de carácter racional (Nussbaum, 2005).

El segundo concepto, la *democracia escolar*, se asocia con el gobierno escolar planteado desde la Ley 115 o Ley General de Educación (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN], 1994a) y reglamentado a través del Decreto 1860 (República de Colombia, MEN, 1994b). Para la investigación, se entendió desde la perspectiva humanista de Nussbaum (2005, 2010), cuya propuesta se centra en la formación de criterios que brinden la oportunidad de un distanciamiento ante los enfrentamientos que se dan por intereses particulares de carácter económico y político e identificar, en cambio, aspectos que se encaminan hacia el bien común (Nussbaum, 2005, p. 47).

Por consiguiente, en los colegios y escuelas se hace necesario explicitar acciones que construyan y evidencien la democracia escolar concebida como la capacidad del estudiante de ver el mundo desde la perspectiva del otro, en especial, de aquellas personas socialmente representadas como “objetos” (Nussbaum, 2010, p. 74) o seres inferiores; de reconocerse como un ser incompleto, débil y que requiere de la ayuda mutua. También supone el acercamiento de los estudiantes a otros grupos raciales, religiosos y sexuales, contrarrestando los estereotipos que suelen acompañarlos. Finalmente, en la escuela se refleja la democracia cuando se fomenta el sentido de la responsabilidad individual tratando a cada estudiante como un agente responsable de sus actos y de sus pensamientos (Nussbaum, 2010, p. 74).

Por último, hemos señalado la *convivencia escolar*. En la escuela, el niño debe iniciar un proceso en el que su acervo de experiencia de convivencia familiar se vea sometido a un nuevo conjunto de condiciones para tratar un amplio número de conflictos inherentes a variables individuales, grupales y contextuales. Esta idea de convivencia escolar exige reconocer al estudiante como un ser individual y social que debe tener en cuenta las normas preestablecidas en la institución para lograr encajar en sus dinámicas convivenciales, pero, a la vez, determinar aquellas que se manejan entre los escolares y que se constituyen en formas paralelas a las aceptadas.

Ahora bien, la convivencia, entendida como vivir con otros, es la primera e inexorable condición que la vida le impone al ser humano. Se presenta y constituye cotidianamente y se hace esencial en la creación de vínculos, no solo de carácter afectivo, sino también en lo que corresponde a la identificación social y a la constitución de lazos culturales. Como consecuencia, en las instituciones educativas se revela el conflicto como componente insoslayable de las interrelaciones que se presentan en la vida escolar.

En ese orden de ideas, a continuación se expondrá uno de los hallazgos significativos de la investigación y los argumentos que lo sustentan. Así mismo, en la tercera parte, el lector hallará las conclusiones de la investigación.

DE CONFLICTIVO A MEDIADOR: EL CASO DE DUQUE

“Yo soy un chico que de verdad he tenido muchos problemas”. Así se percibía el estudiante Juan Duque, al inicio del ciclo V de la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Grancolombiano. Esta visión se fue transformando a lo largo del ciclo, hasta que llegó a reconocer que “[a] mí lo que me hizo el mediador y el líder de ahora, es la segunda oportunidad que me brindó el colegio”. Pero entre estas dos afirmaciones hay un largo y complicado camino que tuvo que recorrer este joven, siempre de la mano de su familia y de su institución.

El caso de este estudiante es un ejemplo, entre los varios hallados, del proceso de transformación de un estudiante conflictivo en uno mediador. Un cambio que se logró a través de las prácticas formativas que en torno a la gestión y resolución de conflictos ha generado la IED y que promovió en él una reflexión personal sobre sus acciones.

Los conflictos y su tratamiento

Uno de los primeros conflictos narrados por el estudiante fue una broma que consistió en contestar el teléfono del colegio diciendo: “Buenas tardes, residencias Las Tres Erres, ¿qué se le ofrece?”, con tan mala suerte que quien llamó fue la rectora. La primera acción tomada por la docente y el coordinador que asumieron el caso, siguiendo la ruta estipulada en el pacto de convivencia para estos casos, como el mismo Duque reconoce, fue la siguiente:

(...) trajeron dos versiones libres, mi compañero por allá, yo por acá. Aparte de eso, escogieron a tres personas del salón que eran totalmente inocentes, pero que habían estado en el lugar de los hechos y les hicieron firmar versión libre, para ver si lo que nosotros habíamos dicho era verdad. Firmamos versión libre, contamos todo lo que había pasado y nos dejaron seguir en clase. Al otro día, (...) ya estaba la rectora hablando con nosotros, que por qué lo habíamos hecho. Tomaron las versiones libres, las leían, las analizaban y se dieron cuenta de que no concordaban, entonces nosotros expusimos los hechos, nos hicieron volver a llenar versiones libres y esta vez sí coincidían.

Como lo expone el joven, el primer paso del abordaje institucional a esta situación fue el diligenciamiento, por parte de los estudiantes comprometidos, de la *versión libre*, formato dispuesto por el colegio para que los involucrados en una situación problemática narren, desde su punto de vista, las condiciones y justificaciones por las cuales se vieron implicados en el conflicto, qué los llevó a obrar de una u otra manera (IED Colegio Grancolombiano, s.a., p. 11). Hay un par de aspectos significativos que vale la pena tratar. Primero, aunque el estudiante reconoció su culpabilidad, la institución no le niega la posibilidad de describir la situación para explicitar la motivación de sus actos de manera libre y espontánea. Por otra parte, la IED se asegura de tener la perspectiva de otros estudiantes, lo cual confirma o desmiente la narración de los implicados. Esto podría pasar por obvio, aún más cuando una primera versión de Duque no concuerda con las demás, pero, visto desde la perspectiva de Nussbaum, dicha acción tiene unos propósitos humanistas: las instituciones escolares deben fomentar en la niñez y en la juventud el sentido de responsabilidad individual de sus actos (2010, p. 74).

Como segundo paso del abordaje, el coordinador de convivencia lee las versiones libres e invita a Duque a reflexionar sobre su falta a la luz de la

norma. Para ello, cuenta el joven que “(...) abrieron el pacto de convivencia, me dijeron: ‘Tome, mire qué tipo de falta está cometiendo, entonces miramos lo de la mediación con los padres’. Y yo saqué un chiste: ‘¿Es que van a citar a mi papá? [Está fallecido y en el colegio lo saben]’”. Este testimonio constata otros aspectos: primero, el uso del pacto de convivencia como herramienta para promover el autoexamen como mecanismo esencial en el tratamiento del conflicto y, segundo, la irreverencia e irrespeto del estudiante frente a la seriedad del asunto. Como consecuencia, el joven debió firmar matrícula en observación, dispositivo institucional con el cual se pretende condicionar la permanencia del estudiante en la institución al cumplimiento de la norma (IED Colegio Grancolombiano, s.a., p. 10). En palabras de Duque, “(...) la matrícula en observación es como una advertencia para que usted no vuelva a cometer eso”.

No obstante, el estudiante continúa involucrándose en nuevos conflictos: “(...) en el segundo semestre, tuve una pelea con un compañero, porque yo estaba molestando, le tiraba papelitos. Entonces, me lanzaron una manzana, yo la esquivé y pegó contra la ventana. Él se puso muy bravo y nos empezamos a pelear”. Según el pacto de convivencia, la agresión física corresponde a una falta Tipo II (IED Colegio Grancolombiano, s.a., p. 36), por lo que debe ser tratada en una doble instancia: por el docente conocedor del caso y por coordinación de convivencia. De nuevo, lo primero que se les solicitó a los jóvenes es el diligenciamiento de versión libre y luego se incitó a que reflexionaran sobre su acción apoyándose en el pacto de convivencia. Conocedor de que su permanencia en el colegio dependía de su buen comportamiento, Duque insta al compañero para que la situación no trascienda y, entre ellos, dar solución al conflicto. En la entrevista, él afirmó: “(...) la profesora salió un momento y le dije a mi compañero: ‘Parce, estamos embalados [metidos en problemas], yo no puedo embalarme más... Pues hagamos de cuenta que aquí no ha pasado nada’. Y me dijo: ‘Sí, sí, hágale, todo bien’”. Esta situación fue considerada por la institución como un arreglo directo en el cual “(...) las partes podrán consignar acuerdos que no estarán en el registro institucional, pero que podrán ser mostradas como prueba por algunas de las partes, si el conflicto escala a otro nivel” (IED Colegio Grancolombiano, s.a., p. 12). Por tal motivo, el hecho no influyó negativamente en la permanencia de Duque en la institución.

Unos meses después y sin atender en su totalidad a las recomendaciones del colegio, el estudiante vuelve a involucrarse en un problema, ahora relacionado con la grabación de un video en el salón de clases, en el que un estudiante

decía “‘Profe, ¿hay tarea?’ y todos le lanzaban sus maletas. Yo incluso le lancé la caneca de la basura”. Duque hizo esta broma junto a todos sus compañeros. De acuerdo con el testimonio del joven, “(...) el video lo vio en internet un docente del colegio y lo remitió a coordinación y se armó un problema inmenso”. Debido a la gravedad de la situación, fue remitido al comité de convivencia, en donde, por los antecedentes del estudiante, se decide “(...) la cancelación del servicio educativo, por reincidencia sistemática” (IED Colegio Grancolombiano, s.a., p. 10): “(...) a mí me cancelaron la matrícula debido a un problema que ya había tenido antes. (...) Yo me vi fuera del colegio, sin estudio, sin futuro, sin poder cumplir mi anhelo de estudiar medicina (...) mi mamá estaba deprimida, todo era un caos en la casa”. Duque desbordó la copa, sus actos en contra de la convivencia escolar no cesaban, la institución había agotado el debido proceso, por lo que finalmente él fue retirado de esta.

Cuando el estudiante se vio enfrentado a un panorama realmente problemático, empezó a darse cuenta de lo que sus acciones habían provocado; que su falta de sensatez le había conducido a una situación que al parecer no tenía reversa; que tendría que hacerse responsable de manera individual de su comportamiento: “Me di cuenta que todo lo que me habían dicho en el colegio era verdad (...), que necesitaba el bachillerato si quería ir a la universidad, y esto me hizo ir a hablar con el coordinador, hacer una carta de reintegro, pedir disculpas y una segunda oportunidad”. Como el colegio se ratificó en su decisión, Duque solicita la ayuda de la Dirección Local de Educación (DILE), que le dio como respuesta que “(...) el colegio siguió el debido proceso y, en este caso, respaldamos su decisión”. Sin embargo, según el estudiante: “Un día recibí una llamada del coordinador y me dijo que fuera al colegio inmediatamente, que viniera con el uniforme. Me di cuenta que algo había pasado y me dijo: ‘No me haga arrepentir de la decisión que tomé’. Me firmó el reintegro”.

El cambio personal de Duque

¿Qué provocó internamente en Duque el hecho de ser retirado de la institución? Dice Nussbaum (2010, p. 83) que si uno se siente responsable de sus propias ideas, es probable que también se responsabilice por sus propios actos. Fue precisamente esto lo que empezó a suceder con él: tomar conciencia de sus pensamientos y de sus acciones. Pero esto no sucede de manera espontánea ni independiente. Los procesos que se han explicitado se amalgaman con el autoexamen crítico, una de las habilidades para la formación humanista que la autora

propone, sin la cual las personas resultan demasiado influenciables y sumisas ante el contexto y la presión de los pares (Nussbaum, 2010, pp. 78-79). Ella asocia este examen crítico a lo que Sócrates llamó *vida examinada*, es decir, una vida en que las creencias, tradiciones o costumbres son sometidas a revisión y solo aquellas que la superan por su coherencia y justificación son las que deberán permanecer en uso (Nussbaum, 2005, p. 28). En palabras del estudiante, “(...) donde yo no me hubiera estrellado con esa pared [verse expulsado del colegio] no hubiera cambiado”. Si la IED no fomentara la responsabilidad individual, llevando a Duque a enfrentarse a las consecuencias de sus actos en la vida real y no solo en la vida escolar y a dejar de creer que todo es un juego, seguramente hoy seguiría siendo el mismo joven irreflexivo e irrespetuoso de los acuerdos. En este sentido, el estudiante afirma:

(...) uno ya piensa en lo que pasa, por ejemplo, ahora cuando van a recoger las notas definitivas. Ya pensaba en lo que iba a decir mi familia o que le iba a quedar mal al coordinador (...). Yo me cuidaba de hacer cosas que no estaban bien (...). Entonces, creo que esto se lo debo a todos los procedimientos [al aprendizaje que le ha dejado la institución por medio del abordaje del conflicto] que se llevaron en el pasado.

A partir de este momento, se evidencia la manera en que el autoexamen trasciende al estudiante, se materializa en otras ideas y comportamientos, lo que determina nuevas formas de interrelación con el contexto y con los demás.

Al reconocer el contexto sociohistórico del estudiante, al darle valor y sentido a su palabra, a su narración, sin dejar de lado una postura crítica, la institución propende por formar en la responsabilidad individual sobre pensamientos y actos. Esto, aunado al examen personal, ha dado como resultado la transformación de estudiantes muy conflictivos en estudiantes mediadores (Nussbaum, 2005, p. 35). Duque se reconoce ahora como un ser humano distinto; está convencido de que su rol en la institución es otro; se ha empoderado y se asume como un líder con la suficiente experiencia para ser ejemplo frente a sus compañeros. Señala que su actitud ante los conflictos o comportamientos de sus pares que vulneran la convivencia e incluso su propio bienestar es la de “(...) dejar mi lección en la persona que comete esto”. Además, dice que ahora su meta es la de “(...) ayudar al otro, (...) porque de verdad la embarró [se equivocó o cometió un error]”.

Nótese que existe un extrañamiento en el estudiante al afirmar:“(...) cuando yo la embarré, no encontré un parcerero que me ayudara, me escuchara, me orientara y me respaldara”.Aun así, él espera llenar ese vacío, lo que implica el desarrollo de la habilidad de la *imaginación narrativa* (Nussbaum, 2005, p. 30). Dicha habilidad exige dos condiciones: la *empatía*, el ponerse en los zapatos del otro, y la posición crítica frente a las ideas y actos de los demás. Para Binaburo y Muñoz (2007):

(...) la mediación es un proceso de comunicación entre partes en disputa. Lo que se busca es aprovechar la acción de los iguales como una herramienta privilegiada para la resolución de conflictos o problemas entre los estudiantes. Procura que las partes se escuchen en un espacio de libertad y seguridad, para que comprendan el conflicto que viven y puedan llegar por ellas mismas a un acuerdo que les permita recomponer una buena relación, no necesariamente la misma que existía antes de éste. (p. 139)

La idea es que, a través de la mediación de los compañeros, surjan posibilidades que seguramente con la intervención de los adultos no se hubieran presentado. Así mismo, se trata de estimular el liderazgo y asumir el control y la responsabilidad de manera asertiva en circunstancias en las que la convivencia se ve afectada. Esto suele provocar un mayor compromiso con la norma por parte de los implicados. De tal manera, el papel de los mediadores es intervenir cuando ocurre un conflicto entre compañeros,“(...) facilitando a las partes herramientas y estrategias para solucionar los problemas” (De la Cerda, 2013, p. 58).

Hacerse mediador

Antes que nada, es importante resaltar que el colegio también hizo todo un proceso de formación humanista. La actitud que tuvo internamente la institución escolar, que seguramente fue ejemplo para Duque, permitió ver en él características personales y contextuales lo suficientemente significativas y valiosas como para darle una nueva oportunidad, aunque ya hubiera agotado el debido proceso. Además, ese nuevo chance tiene incrustado un propósito de transformación, de empoderamiento y de exaltación de esas cualidades que Duque posee y que, al parecer, él no había percibido, pero el coordinador de convivencia sí. De acá que se le asignen pequeñas tareas de atención o apoyo a conflictos en el colegio.

En ese orden de ideas, en Duque se observa el tránsito de conflictivo a mediador a partir de sus intervenciones en la resolución de algunos conflictos que se presentan en la institución, ya que entre los acuerdos que condicionaban su permanencia en el colegio estaba el apoyo en el acompañamiento en los descansos. En uno de ellos, él dice que vio a unos estudiantes que, por jugar a lanzarse piedras, golpearon a un docente en la cabeza:

(...) el muchacho corrió a esconderse a un salón, y yo lo alcancé a ver. (...) Yo le dije: 'Camine, vamos a coordinación, que es mejor. (...) Grave, pelado, está metido en un problema... Camine y hablamos, verá que le va bien en coordinación'. Y el pelado dijo: 'Listo, camine vamos', y nos fuimos para coordinación. Entonces el pelado llegó y le pidió disculpas al docente.

El profesor y el coordinador entendieron la situación, por lo cual no hubo sanción y el estudiante se comprometió a evitar ese tipo de juegos. Duque concluye en este caso: "Y solucionado el conflicto".

Del mismo modo, al presentarse el hurto de un celular en su curso, Duque asume de manera voluntaria liderar el proceso de indagación acerca del suceso en procura de encontrarlo. Cuando el coordinador se molesta al ver la renuencia de los estudiantes, después de varios días de búsqueda, para esclarecer el asunto, se niega a seguir hablando con ellos hasta que aparezca un testigo. Duque interviene mediando entre el coordinador y los estudiantes del curso: "Yo les dije: 'Pelados, cálmense, no le vayan a pelear a Arnoldo, relájense. Si tienen algo que contarme, díganme'". El joven busca mantener los canales de diálogo entre sus compañeros y la coordinación, ya que reconoce que cada una de las partes tiene razones para estar molesta: los primeros, porque desean que aparezca el celular o no ser tildados de ladrones, y el segundo, por la falta de colaboración en la resolución del hurto. Duque lo expresa de la siguiente manera: "Es que yo lo entiendo, porque el coordinador. ¿Cuándo descansa? Por eso, a veces tiene un temperamento terrible".

Obsérvese que Duque ha adquirido características que se asocian con el desarrollo de las dos habilidades para la formación humanista de Nussbaum que se explicitaron antes (autoexamen e imaginación narrativa). El mediador debe ser líder; esto le exige un examen crítico permanente sobre su desempeño, sobre sus comportamientos y sus ideas, pues se convierte, en la mayoría de

los casos, en ejemplo o modelo. Además, supone un razonamiento constante sobre su moral, sus valores, sus tradiciones y costumbres, puesto que tendrá que vérselas con morales, valores, tradiciones y costumbres distintas a las suyas, lo que exige ampliar su espectro frente a estos y no llegar a considerar los suyos como los únicos válidos. De la misma manera, el liderazgo exige la habilidad de la imaginación narrativa. El estudiante mediador debe estar en capacidad de escuchar atentamente las narraciones de sus compañeros, imaginarse cómo es estar en la posición de cada uno de ellos y provocarles estas mismas condiciones para que, de manera crítica, logren identificar mutuamente argumentos de peso, lo que desemboca en soluciones racionales y humanizantes del conflicto.

CONCLUSIONES

Como conclusión queda lo significativo del papel que juega la institución educativa en la transformación personal de los estudiantes con altas dificultades convivenciales, pues gracias al tratamiento que esta le da al conflicto, se promueve la adquisición de una actitud reflexiva que los lleva a pensar en que todo lo que hacen o dejan de hacer tiene consecuencias para sí mismos y para su contexto. En el caso de Duque, esto se ve reflejado en la medida en que una situación conflictiva extrema trae como resultado su salida de la institución, lo que le hace enfrentarse a una realidad individual y familiar muy dura. El hecho de que el colegio lo llamara y le diera una segunda oportunidad transformó la forma en que se concebía y, por ende, su papel en la institución, lo cual, a su vez, implicó una transformación de estudiante conflictivo a mediador.

REFERENCIAS

- Binaburo, J. y Muñoz, B. (2007). *Educación desde el conflicto. Guía para la mediación escolar*. Barcelona: CEAC.
- De la Cerda, M. (2013). *Por una pedagogía de ayuda entre iguales*. Barcelona: Graó.
- Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Grancolombiano. (s.a.). *Pacto de convivencia*. Bogotá: Autor.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Bogotá: Katz.

Capítulo 8. El pacto de convivencia en la transformación de estudiantes conflictivos...

- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994a). *Ley 115 de 1994, por la cual se expide la Ley General de Educación*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1994b). *Decreto 1860 de 1994, por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales*. Bogotá: Autor.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Vásquez, F. (2013). *El quehacer docente*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Capítulo 9

UNA MIRADA HUMANISTA A LA REPRESENTACIÓN DE LA AUTORIDAD EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Diana María Malpica Moreno¹
Luz Helena Plata Durán²
Jairo Alonso Ramírez Castellanos³

(...) a uno, de una u otra forma, le molesta mucho cuando no se hace nada en la clase, porque, bueno, listo, uno está hablando, pero... uno se fastidia de tantas personas hablando, o sea, cada quien haciendo lo que se le da la gana. Entonces, uno se estresa y eso no nos gusta. Uno prefiere que a uno lo corrijan, además, a uno se le pasa la hora más rápido cuando hay un trabajo claro para realizar. Es que es mejor cuando uno está trabajando.
(Jennifer, 15 años, estudiante de grado once)

La reflexión del epígrafe de la estudiante, expresada en el marco de la investigación *Las representaciones sociales que sobre la práctica docente tienen docentes y estudiantes*, desarrollada en el ciclo V de la Institución Educativa Distrital

¹ Licenciada en Biología de la Universidad Distrital. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de biología en la Institución Educativa Distrital (IED) Colegio Atanasio Girardot de Bogotá. Correo electrónico: dianamariamalpicamoreno@gmail.com.

² Licenciada en Humanidades y Lengua Castellana de la Universidad del Atlántico. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Docente de Lengua Castellana en el Colegio Agustiniiano Ciudad Salitre de Bogotá. Correo electrónico: luzelena24@hotmail.es.

³ Licenciado en Educación Básica con énfasis en Matemáticas de la Universidad de Pamplona. Magíster en Docencia de la Universidad de La Salle. Rector de la Agrupación Rural Olarte. Correo electrónico: jarcas53@gmail.com.

(IED) Colegio Atanasio Girardot, ubicada en el barrio La Fragua de la localidad Antonio Nariño de Bogotá, fue un detonante para que el grupo investigador abordara la temática, una vez más, a través de este artículo. En particular, nos referimos a la autoridad como una de las representaciones sociales que en la cotidianidad de la escuela trasciende en las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa, específicamente, entre docentes y estudiantes durante el desarrollo de la práctica docente.

Asumimos la expresión “una vez más” en cuanto, a través de la historia, la autoridad ha sido tema de discusión en los diferentes niveles del sistema educativo. Para el presente texto, solo haremos referencia a la autoridad en el contexto de la práctica docente en el interior del aula de clase. En este mismo sentido, como maestros investigadores, antes de continuar, no podemos dejar de hacer alusión a que somos parte de una generación de docentes decididos a no repetir los errores que pudieron haber cometido algunos de nuestros maestros en la práctica docente. En particular, pretendemos neutralizar uno de ellos: el autoritarismo. Desafortunadamente, en este afán hemos llegado a la permisividad, una tendencia igualmente nociva para la formación del estudiante.

Se iniciará socializando nuestra comprensión sobre la demanda de autoridad que los estudiantes del ciclo V hacen a sus docentes en el aula de clase. Para esto, trataremos dos puntos: en primer lugar, mostraremos una distinción entre autoritarismo, paternalismo o permisividad y autoridad; en segundo lugar, caracterizaremos las representaciones sociales que sobre la práctica docente y la autoridad se evidenciaron en el estudio etnográfico llevado a cabo en la investigación.

Para entender esta transición, se precisan tres distinciones: *autoritarismo*, *permisividad* y *autoridad*. El autoritarismo es definido por Freire (1972) como la forma de educar en la conducta para obtener una respuesta o estímulo, es decir, que la imposición y la obediencia son los métodos que amordazan la libertad del estudiante. En esta posición, el educador es quien asume el poder del conocimiento y los fines que se persiguen en su función de educar, reduciendo al educando a un receptor pasivo (p. 34).

Contrario al autoritarismo, se encuentra la permisividad, entendida como la acción de permitir o consentir sin ofrecer resistencia a lo que se considera perjudicial. Jennifer, estudiante del ciclo V, la interpreta coloquialmente como

“cada quien hace lo que le da la gana”; expresión que valida lo expuesto por Freire (1993) al referirse a la permisividad como la crisis de la autoridad en la praxis, puesto que se apela a procedimientos que en nada favorecen la curiosidad con la que cuenta el estudiante por aprender. Es decir, una práctica docente se enriquece y tendrá más autoridad en cuanto más críticamente la libertad asuma el límite (p. 68). O, siguiendo el buen juicio aristotélico sobre las virtudes y los vicios, la autoridad es el justo medio entre el autoritarismo y la permisividad, y es precisamente esta una de las características centrales que los estudiantes anhelan en el prototipo de docente profesional y que en esta etnografía tiene dos grandes representaciones: *el buen docente* y *el docente coherente*. En otro decir, los estudiantes objeto de la investigación desean un docente que no sea autoritario, pero tampoco permisivo:

(...) ‘bueno, como estamos con esta cucha que no molesta, hagamos lo que queramos’ (...). Eso es lo que pasa ahí, cuando la profesora no pone atención y simplemente deja que los estudiantes hagan de las suyas, pasan ese tipo de situaciones. (...) yo creo que falta como autoridad, no sé... autoridad y tras de eso que el tema sea lúdico, que sea dinámico. (Estudiante de ciclo V, IED Colegio Atanasio Girardot)

Poniendo en tensión estos dos conceptos, Freire (1979) refiere que los autoritarios consideran el respeto a la libertad como expresión de espontaneísmo incorregible y los libertinos descubren autoritarismo en toda manifestación legítima de autoridad. Así mismo, sugiere que la posición más difícil, pero correcta, es la de imponer autoridad con democracia, en cuanto este tipo de autoridad se da en el marco de la libertad y la igualdad, haciendo la salvedad de que la libertad no llegue al libertinaje, pues esta sin límite es tan negativa como la libertad asfixiada o castrada que sería una autoridad convertida en autoritarismo.

Por su parte, los docentes que participaron en la investigación reiteraron como aspecto fundamental en su práctica la disciplina que imparten a sus estudiantes como forma de liderar el proceso de clase con participación conjunta del grupo, mediante parámetros de acuerdos que posibiliten la autonomía y que contribuyan al éxito en la clase: “Es fundamental el trabajo de la autodisciplina, el autocontrol y de hacer preguntas al maestro para que los dirija. No ven al maestro como el que los lleva pasito a pasito, sino el maestro que es con el que se pregunta y es guía” (Estudiante de ciclo V, IED Colegio Atanasio Girardot).

Esta postura dialoga con lo expresado por Martha Nussbaum (2005) al afirmar que el deber de los educadores en el aula de clase es enseñar y mostrar a los estudiantes la fascinación en un tipo de ciudadanía que cuestiona, que existe en el amor y se construye más en la autonomía que en la sumisión de la autoridad (p. 115).

Estos y otros argumentos dan pie para formular la siguiente pregunta: *¿cómo la escuela* —antes considerada como máquina de represión y autoritarismo— ha venido cambiando su esquema en la actualidad, hasta el punto de que ahora son los estudiantes quienes reclaman que la autoridad regrese al aula? Para tal fin, se expondrán a continuación las premisas que legitiman la posición de defender *la autoridad como representación que humaniza la práctica docente, asumida como un componente ético que implícitamente dinamiza procesos de coherencia, libertad y autonomía*, recurriendo al aporte teórico y a los testimonios de la población investigada (docentes y estudiantes del ciclo V). En primer lugar, se explicará la concepción del *buen docente* en torno a *la seguridad, el cuidado y la autoridad*. En un segundo momento, se argumentará sobre la ética y coherencia que humanizan la práctica del *buen docente* en función de su sentir, pensar y actuar.

EL BUEN DOCENTE: GARANTE DE SEGURIDAD, CUIDADO Y AUTORIDAD

Para los estudiantes objeto de la investigación, la práctica del *buen docente* es aquella donde este se gana la autoridad por la forma en que guía los procesos de enseñanza-aprendizaje hacia una formación integral; donde el maestro no solo se limita a la transferencia de conocimiento, sino que la convierte en un ambiente de aprendizaje espontáneo, libre y humano, abierto a la participación y a la reflexión como reconocimiento al modo de sentir y actuar. En palabras similares, el buen docente anhelado sería aquel que da importancia al sentir y pensar de sus educandos, está pendiente de ellos, se preocupa y garantiza la seguridad física y emocional, tal como en su propia voz lo expresan:

(...) nuestros docentes siempre están muy atentos a nosotros, aunque unos son más bravos que otros. Si a algún estudiante le llega a pasar algo, siempre está primero el bienestar del estudiante que la clase. Siempre velan por la seguridad de cada uno de nosotros. (Estudiante de ciclo V, IED Colegio Atanasio Girardot)

Esta mirada de los estudiantes sobre el deber ser del buen docente se puede asociar al concepto griego del *kairós*, en cuanto, como lo afirma la investigadora española Carmen Guaita (2015), él sabe reconocer en cualquier momento una situación y no la deja pasar por alto. Al respecto, la autora dice que el *kairós* permite encontrar otra manera de ser docente, distinguir lo superfluo de lo importante; más allá de controlar el tiempo de clase y distribuir los temas a explicar, existe un momento concreto, en el aquí, el ahora, el presente, para vivenciar y disfrutar lo que sucede en el aula de clase en la relación docente-estudiante, donde cada uno es protagonista y construye su historia. En este actuar ético cobra sentido la práctica docente, al brindar la posibilidad para el desarrollo del pensamiento, la libertad y la proyección personal. Se advierte, entonces, que no es posible una práctica docente en la cual no se tengan cualidades o virtudes como el amor, el respeto y la escucha a los otros, la tolerancia, la humildad, la justicia y la alegría (Freire, 1993, p. 78).

Las representaciones sobre el *buen docente*, a la luz del pensamiento de los estudiantes del ciclo V, lo definen como una persona con autoridad, como guía que promueve el buen comportamiento en clase; que establece y regula normas de trabajo con ellos que garantizan el éxito académico y consolidan relaciones interpersonales de armonía y empatía; además, son ellos quienes lo cualifican y evalúan. En este proceder, se manifiesta que, como representación, la autoridad del docente humaniza la práctica en el momento en que se ejerza en el respeto por el otro, en la aceptación y cumplimiento de las normas como condición para convivir en armonía en el grupo y alcanzar logros satisfactorios en lo académico y lo formativo.

En el actuar de los estudiantes en mención, se evidenció lo expresado por Freire (1997) relacionado con la autoridad y la libertad que se debe asumir en el aula de clase, siendo éste, precisamente uno de los mayores retos que los docentes afrontan en su práctica, tener la capacidad para discernir hasta dónde llega el límite de la autoridad y cómo ésta se direcciona hacia la libertad. Es decir, que una práctica docente se enriquece y tendrá más autoridad en cuanto más críticamente asuma el límite de la libertad. (p. 68). Nussbaum (2005), exhorta que la educación actual necesita replantear esquemas de enseñanza que están arraigados en un tipo de reverencia y pasividad del estudiante, por tanto, la autoridad debe ser coherente con habilidades que permitan razonar y argumentar correctamente como un ciudadano libre (p. 59). En esta mirada, la autoridad como representación que humaniza en la práctica docente, se

asume como un componente ético que dinamiza procesos de libertad y autonomía, por tanto, *el docente es en su acción pedagógica quien genera experiencias que estimulan la toma de decisiones y la responsabilidad, siendo él garante de la autoridad y de la seguridad para regular estos procesos.*

Un segundo componente que se agrega a la categoría de buen docente, es *su deber con el conocimiento, su responsabilidad no solo se limita a mantener la disciplina en clase, también es encauzar hacia la construcción del saber.* En otras palabras, es su responsabilidad orientar el proceso de construcción del conocimiento mediante la acción pedagógica, que le permita al estudiante apropiarse de saberes y habilidades cognitivas con las cuales pueda asumir una posición reflexiva y crítica con lo aprendido. Una de las estudiantes evidencia esta postura de la siguiente manera:

Trigonometría es la materia más importante porque, es la que mejor me va y me gusta. Es fundamental para todo en el sentido laboral. Es fundamental. Me sirve para mi futuro. Me sirve y me da bases para física. Me interesa. Es para toda la vida. Es la materia que requiere más responsabilidad. Funciona para una futura carrera. Toda la vida tiene que ver con eso (Cuaderno de notas).

Postura que coincide con lo que manifiesta, por una parte Freire (1997) cuando expresa que la enseñanza de los contenidos realizada críticamente, implica que el docente asuma la responsabilidad por el educando, es su deber de guiarlo y ayudarlo para que se asuma como sujeto en el proceso de aprendizaje (p. 81), y por otra parte Nussbaum (2005), cuando recalca como pilar, la formación de estudiantes con un conocimiento que les permita cuestionar, explorar e investigar para asumir conciencia sobre diferentes temas metodológicos y culturales, es decir, que tengan las bases para ser eficientes en la búsqueda de un mejor entendimiento (p. 189). En esta dinámica, una representación que humaniza el aula de clase con respecto al *buen docente*, recae en el papel que ejerce como autoridad democrática al convertirse en un guía que no solo lidera la construcción de un saber, sino que también, conoce y acepta a sus educandos como personas que se regulan y aprehenden dialógicamente.

Sin embargo, para algunos estudiantes investigados, la representación del *buen docente*, es también reconocida por el poder de superioridad que le da su conocimiento, y los hace asumir como receptivos o pasivos en una relación

de dependencia, igual, abogan por que el docente mantenga la disciplina en la clase: a este docente, se les aprueba y acepta. Este tipo de docente, como lo manifiesta Freire (1997), afronta una posición difícil e indiscutible en su práctica, debe hallar la manera democrática de ejercer la autoridad en coherencia con la libertad, asegurando el respeto entre ambas. Es decir, que la autoridad no debe confundirse con la acción de silenciar y la libertad no se debe convertir en libertinaje (p. 70). Situación que hace pensar y estar de acuerdo con el profesor de pedagogía Léopold Paquay (2005), al decir que "...la autoridad se aprende, y en el ejercicio de la profesión se aprende a querer a los alumnos o a tener paciencia; parece que esta postura afectiva, esta actitud, es una habilidad que los maestros deben poseer" (p. 59). Es claro, que para los estudiantes el vínculo pedagógico en la representación del buen docente, no lo constituye únicamente el conocimiento, sino la relación de autoridad que se consolida en el quehacer docente.

EL BUEN DOCENTE GUARDA COHERENCIA CON LO QUE DICE Y HACE

En este aspecto, *la práctica que humaniza guarda coherencia con la ética y el hacer, en la posición del buen docente*. La población investigada, es consciente del papel que asume cada docente en su actuar pedagógico, caracterizándolo como una persona que debe ser reflexiva, tolerante y congruente en las decisiones y estrategias que aplica en la tarea de educar. Características que son inherentes del ser ético siempre y cuando, disponga en los estudiantes la confianza, seguridad, motivación para su aprendizaje, además que relacionan los contenidos curriculares con su importancia y pertinencia. Veamos sus comentarios al respecto:

La clase ideal debe generar estrategias. Que el trabajo se desarrolle de manera lúdica. Que sea interesante y llamativa. Que no se permita que haya distracciones. Que se trabaje. Que promueva el compromiso. Posea exigencia y responsabilidad. Que sea dinámica. Que sea de mucho interés, exigente, creativa y divertida (Cuaderno de notas).

Como se advierte, los estudiantes del ciclo V, tácitamente determinan que la coherencia del docente es un elemento de la representación del buen maestro que facilita el auténtico aprendizaje. Ser coherente significa que lo que se

piensa, dice y hace guarden correspondencia como acción para el testimonio ético. Para la mayoría de ellos, el ejemplo es el mejor argumento con el que se legitima cada enseñanza, por ello, el docente ha de ser consecuente con su hacer y actuar. Sin embargo, aún persisten prácticas docentes en las cuales son incongruentes las formas en cómo se direcciona la aprehensión de saberes, haciendo que estudiantes pierdan el interés y la motivación por el aprendizaje. Es así que el docente asume una conciencia ética que humaniza su actuar pedagógico, es decir, reconoce al estudiante en su condición como persona.

El docente en su quehacer ético, es figura de poder y aceptación, goza de aprobación y es modelo a seguir en los estudiantes. En él convergen expectativas y particularidades que lo ponen en evidencia como un ejemplo de vida y como imagen de autoridad y respeto. Los estudiantes se adecuan a sus comportamientos, que de una u forma se ven reflejados en sus logros personales y académicos. Freire (1997) al respecto exhorta que una de las tareas fundamentales en la práctica docente es propiciar las condiciones para que educandos y docentes se asuman entre sí, como seres históricos, reflexivos, dialógicos y transformadores de su saber y hacer (p. 25). Se comprende entonces, que el docente es pilar en su acción de humanizar la práctica, puesto que en su preocupación por el otro y coherencia, promueve la conciencia para aceptar y respetar las diferencias, y a su vez, ejerce su autoridad democráticamente en la comprensión de argumentos que encauzan las necesidades e intereses de quienes se forman.

En conclusión a este aparte, el *buen docente* es representado y caracterizado como la persona que exige, que es guía y autoridad en el proceso de enseñanza aprendizaje. Que la autoridad está relacionada con la acción del deber ser del docente en un vínculo estudiante-conocimiento, posibilitando la construcción de saberes. Que el docente es quien promueve el buen comportamiento en la práctica y garantiza el éxito académico a través de la armonía, de la empatía y de ser el garante de ambientes pedagógicos que el estudiante se sienta seguro, respetado y aceptado, elementos que humanizan la práctica docente y potencian la construcción del saber y del ser, en una postura democrática y dialógica. Por su parte, la coherencia, la libertad y la autonomía en la práctica docente, trazan el camino que conduzca a lograr aprendizajes en función de objetivos que contribuyan a una formación integral. Por tanto, la autoridad construida democráticamente entre el docente y los estudiantes en el marco de la ética será la representación social que debe mediar entre el autoritarismo y la

permissividad, siendo consciente que si el autoritarismo aplasta, el permissivismo ahoga. Solo una actitud firme y respetuosa, permitirá a los estudiantes confiar en la idoneidad y autoridad del docente para orientar asertivamente sus vidas.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Con base en lo expresado, se concluye que en el ámbito educativo en general, y en la práctica docente en particular, las representaciones sociales de docentes y estudiantes, se han dado, se dan y se darán permanentemente, percibidas conscientemente o inconscientemente.

También se concluye que el concepto de representaciones sociales en la práctica docente, en el contexto de la población investigada, no es conocido, a pesar y como se ha venido diciendo en el presente artículo, los comportamientos, conductas, vocabulario, actitudes de estudiantes y docentes en el desarrollo de la práctica siempre se están dando; además que debe ser un referente para hacer la respectiva caracterización de la población estudiantil y de los docentes.

En este sentido, es importante que en la cotidianidad de la escuela y en particularidad de la práctica docente, se visibilicen y se tengan en cuenta, pues son referentes que coadyuvan a planear y desarrollar buenas prácticas docentes y por tanto, como se ha expresado, avalar las representaciones del *buen docente* y *buen estudiante*.

Con el desarrollo de esta investigación se espera que los docentes vayan construyendo una actitud de análisis y reflexión personal que sirva para mejorar la práctica docente con el fin de buscar un crecimiento profesional, además permita fundar en ellos una actitud que humanice y enriquezca el proceso pedagógico con los estudiantes.

A partir de los resultados obtenidos se busca además motivar a los docentes a proyectar su hacer pedagógico en un ejercicio de autoreflexión con el objetivo de hacer de la práctica docente un espacio en el que se entretengan no solo la relación en torno a un conocimiento o saber específico, también, posibilite el interés por el otro a partir de los intereses y particularidades de cada quien. Con respecto a lo anterior, se invita a los docentes a integrar y priorizar en el aula de clase, el ejercicio y hábito de la reflexión como oportunidad para

retroalimentar y direccionar procesos de aprendizaje en los que la acción de reflexionar permita reconocer el contexto familiar, social y personal de quienes se educan; de igual manera, sea un punto de referencia para que los docentes comprendan en la mirada de sus educandos, la coherencia de su actuar pedagógico; a su vez en la posición de los estudiantes, sea una práctica que dinamice el trato justo, la sensibilidad para comprender al otro en sus diferencias.

Con base a este y otros referentes y los hallazgos encontrados en la investigación realizada en el colegio Atanasio Girardot, en particular, la representación de autoridad en el marco humanista se convierte en un componente u objeto de suma importancia en la práctica docente, en cuanto la autoridad, se convierte en un constructo entre docente y estudiantes, basado en la libertad en la democracia y como justo medio que ayuda a enriquecer la representación del buen docente.

Por otro lado, con respecto a la representación del *buen docente* que tienen los estudiantes, se evidencia al docente como una persona que goza de autoridad, es guía y promueve el buen comportamiento en clase, lo cual garantiza el éxito académico y consolida relaciones interpersonales de empatía. Bajo esta concepción, la labor del docente en su quehacer pedagógico, aboga por relaciones en las que la armonía, el respeto por el otro y la confianza son pilares inquebrantables de una práctica docente que humaniza. Por tanto, se pretende que las instituciones educativas junto con sus docentes asuman una labor de compromiso que forme personas con capacidad para ser competentes en una sociedad multicultural, en la que la compasión y sensibilidad sean elementos trascendentales para convivir como ciudadanos del mundo.

En este sentido, se sugiere a la institución fortalecer espacios para que el diálogo y la reflexión sean ejes dinamizadores en los procesos de enseñanza, de esta manera, posibilitará comprender las representaciones que docentes y estudiantes hacen evidentes en las interacciones sobre la práctica docente. En esta perspectiva, se propende por una enseñanza y aprendizaje que haga partícipes a quienes educan y se forman en una relación de respeto, autonomía y autorreflexión.

De la representación, “de la autoridad”, se espera, se conserve, por lo menos, en el mediano tiempo, en cuanto, el docente seguirá siendo visto y sentido,

por los estudiantes, como su cuidador, además que es quien la ejerce en el marco del respeto y la libertad y que en este mismo marco propicia la reflexión crítica; representaciones que concebidas de esta manera continuarán contribuyendo a la formación humanista de esta institución como de cualquier otra de carácter oficial.

En cuanto, a la reflexión como elemento de construcción de autoridad en la práctica docente humanista, se evidenció que ésta no se da espontáneamente por docentes y estudiantes en la acción pedagógica, surge del diálogo con la comunidad en general, como se evidenció en el grupo investigado, lo que hace que éste componente de la acción enseñanza-aprendizaje, contribuya a direccionar procesos de formación integral; igual, permitirá reconocer el contexto social, familiar y personal de quienes se educan; por otra parte, es punto de referencia para que los docentes comprendan, que tienen que pensar su práctica en función de los intereses y características reales de los estudiantes de esta época del siglo XXI. Además, que la autoridad, construida a través de la reflexión, debe estar enmarcada en el trato justo y la sensibilidad para comprender y aceptar al otro a partir de las diferencias.

Por su parte, la autoridad como referente de la representación ser “buen docente”, está determinada por la forma que organice su práctica docente teniendo en cuenta la influencia de las tecnologías que los estudiantes conocen y dominan, las cuales van a hacer cambiar el sentido de esta representación. El dominio del conocimiento, por parte del docente, no será factor determinante de esta representación, puesto que éste se encuentra en la red. Aquí, el factor que va a conservar esta representación será la forma como organiza y orienta la consulta de los saberes y/o los procesos de investigación y producción científica y tecnológica. De forma análoga la representación del “buen estudiante”, estará mediada por la forma como acate, consulte, investigue, innove y construya los nuevos conocimientos.

REFERENCIAS

- Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós.
Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.

- Guita, C. (2015). Cronos y Kairós: el tiempo en educación. En *Cronos va a mi clase*. España: PPC. Recuperado de <http://ined21.com/cronos-y-kairos-el-tiempo-en-educacion/>
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. España: Paidós Ibérica.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- Paquay, L., Altet, M. y Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro: estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 10

LA TRANSICIÓN DE LA PRIMARIA AL BACHILLERATO: UN DESAFÍO PARA MAESTROS Y ESTUDIANTES

Diana Orjuela Holguín¹
Elia Lucia Esteban Calderón²
Ramiro Rico Martínez³

El presente artículo surge a partir de la investigación *Las emociones en la transición al bachillerato desde una mirada humanista en los colegios oficiales Manuel Zapata Olivella y San Isidro Sur Oriental*, realizada en la Maestría en Docencia y su macroproyecto “Formación humanista”, programa académico suscrito en la Universidad de La Salle en su línea de investigación Cultura, Fe y Formación en Valores. Aquí se exponen los resultados de este trabajo que giró en torno a las emociones que vivencian los estudiantes de primaria en el paso a la secundaria.

¿Y por qué son importantes las emociones? Teniendo en cuenta que estas han ganado un reconocimiento especial en la esfera del desarrollo humanístico y en algunos centros escolares del mundo, es trascendente tenerlas en cuenta

¹ Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Matemáticas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente de matemáticas en la Institución Educativa Distrital (IED) Altamira Sur Oriental. Correo electrónico: dianaoh1980@hotmail.com.

² Licenciada en Informática de la Universidad Minuto de Dios. Docente de informática en la Institución Educativa Distrital (IED) Manuel Zapata Olivella. Correo electrónico: eliluesteban@gmail.com.

³ Psicólogo de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD). Especialista en Educación y Orientación Familiar de la Fundación Universitaria Monserrate. Docente de básica primaria en la Institución Educativa Distrital (IED) Gustavo Restrepo. Correo electrónico: cacua_0@yahoo.com.ar.

para el crecimiento integral de los estudiantes. La urgencia de atender la formación humanística deriva de la necesidad de ampliar la racionalidad por medio del desarrollo emocional y, junto con este, el desarrollo cognitivo. Lo anterior es importante en vista de la relevancia que adquieren las emociones en la existencia como juicios de valor y, por lo tanto, como elementos que orientan las decisiones sobre lo que sería significativo en la vida de cada quien y para la defensa de la vida misma.

Para dar comienzo a esta exposición, se iniciará con una breve introducción que presenta la tesis del texto. A continuación, se desarrollarán los dos momentos en que se vive el paso de la primaria al bachillerato: el primero referido a grado quinto y el segundo, a grado sexto. Finalmente, se presentan las conclusiones. Es pertinente advertir, que la investigación desarrolla tres grandes ejes que responden a los tres objetivos que indagan por los lugares donde se manifiestan y contrastan las emociones en los grados quinto y sexto.

Es importante señalar en este punto la importancia del diseño metodológico, muy cercano al marco conceptual utilizado, a saber, el humanismo desde Botero (2004), la formación humanista y las emociones desde Nussbaum (2005, 2008), y la transición al bachillerato desde Gimeno (1996). En primera instancia, el enfoque cualitativo permitió hallar ciertos patrones culturales e idiosincráticos en contexto por medio de la interpretación, la descripción y el análisis de los datos obtenidos; igualmente, se centró en lo humano desde la subjetividad. Este acertado enfoque hizo posible el tratamiento de fenómenos como los sentimientos y las emociones, lo cual resultó pertinente para los propósitos establecidos.

Derivado del enfoque, la etnometodología permitió conocer las operaciones cotidianas de los participantes de la investigación y los engranajes que permiten poner en marcha la vida escolar en el paso al bachillerato. Así mismo, se pudieron esclarecer las atribuciones y significados que acompañan a estos sujetos por medio de creencias construidas socialmente en sus entornos de nacimiento y en el lugar donde pasan la mayoría del tiempo: el colegio. Otro aspecto importante que entra en consonancia con la etnometodología y el marco teórico establecido es la capacidad de reflexionar durante la aplicación de las técnicas utilizadas: entrevistas semiestructuradas, grupos focales y relatos de vida. Éstas últimas, como el enfoque y el método, encuentran sus bases en el lenguaje y su análisis, en la explicitación del sentido que las personas

construyen y que guía sus acciones implícita o explícitamente como lo afirma Ritzer (1997).

Para justificar un poco más la necesidad de una educabilidad de las emociones en la escuela, es necesario mencionar que en el camino escolar suceden varias transiciones. Quizá una de las más importantes es la transición de la primaria al bachillerato por el valor que reporta para el futuro de los estudiantes y por el manejo que de esta realizan las instituciones. Dicho momento se reporta por muchos docentes como un período delicado y problemático, cargado de tensiones; resulta difícil para ellos el manejo que debe hacerse en grado sexto, pues los cambios que suceden en los estudiantes elevan los niveles de indisciplina en la institución y agota psicológicamente a los profesores.

Con base en lo anterior y de acuerdo con el análisis de la información, se encontraron ciertos elementos emergentes donde se destacan algunos más que otros. *En este momento de paso y según la investigación, es esencial destacar la figura del maestro, así como la postura que él toma frente a la transición, pues sus actuaciones influyen de manera significativa en las emociones que vivencian los estudiantes y, por ende, en la formación humanista que se forja durante el paso de la primaria al bachillerato.* Al respecto, es pertinente recordar la afirmación de Nussbaum (2008), quien plantea que las emociones forman parte importante del juicio crítico, práctico y ético de la persona, razón de más para tomarlas en consideración, pues hacen parte de la constitución natural del ser y son elementos necesarios para el accionar de los estudiantes.

PRIMER MOMENTO: GRADO QUINTO

En este primer momento, el grado quinto para los estudiantes se percibe bajo algunos elementos humanísticos en los que ellos son el centro de las preocupaciones de los docentes. Sus maestros le brindan confianza y aún atienden sus llamados quejumbrosos a pesar de que son los más grandes de la básica primaria. Los lugares escolares se ven habitados por la figura del maestro, en este sentido los estudiantes casi nunca están solos. Es relevante mencionar que los proyectos de aula e institucionales buscan potenciar las cualidades escolares y personales del estudiantado, razón por la cual el colegio es un lugar agradable donde no solo es posible aprender, sino también emocionarse.

De acuerdo a este planteamiento, Botero (2004) afirma que “(...) la acción humana más rica y compleja cada vez, debe ser diseñada para no dañar los procesos de vida; debe permitir que la vida florezca; que desarrolle toda su potencialidad y riqueza” (p. 204). Los estudiantes y maestros participantes en esta investigación hablaban con emoción de su accionar escolar en grado quinto y cómo un sitio como la cancha de fútbol pasó a ser un centro de operaciones, donde la emoción hacía del colegio un lugar interesante, un espacio para vivir. Así lo expresaba una estudiante, quien recordaba su paso por grado quinto: “Jugando fútbol estamos en comunión”. No importaba sentir tristeza, alegría, frustración o ira; lo verdaderamente importante era ese valor que se le atribuía al campeonato de algún deporte en ese lugar.

Es posible decir, de acuerdo a lo anterior, que la emoción podría surgir con cualquier tarea realizada con empeño, pues los maestros acompañaban y aprendían del asunto (el campeonato), llevado a cabo solo por el placer de que todo fuera ejecutado con seriedad. Aprender las reglas del fútbol o del baloncesto es un extra para el maestro, pero afecta poderosamente la comunión con el grupo de estudiantes.

Por otro lado, la confianza entre maestros y estudiantes se alimentaba con las reflexiones que surgían al finalizar los encuentros deportivos. Todas esas emociones manifestadas en el calor del momento podían exteriorizarse para ser comprendidas, lo que implicaba el aclaramiento de lo inconsciente, lo mecánico, para ponerlo en el terreno de lo consciente. De esta manera, el ambiente escolar mejoraba, pues se establecían criterios comunes sobre los que giraban aspectos convivenciales y académicos; es decir, los campeonatos servían de excusa para potenciar los procesos formadores propios de la escuela.

Para reforzar la importancia de la reflexión sobre lo hecho, Nussbaum (2005) señala que “(...) la ampliación de la comprensión de lo sucedido, crea una huella en la memoria de la emoción y de la razón que permite una mejor relación con los otros” (p. 81). En similar condición, los estudiantes sienten confianza cuando en el aula se interrumpen las clases para solucionar conflictos, lo cual potencia lo formativo. En este sentido, la reflexión basada en el lenguaje interpersonal permite ampliar el número de palabras para referirse a la experiencia emocional del estudiante y comprender lo que se vive, puesto que se empieza a entender el funcionamiento de los elementos constitutivos del sí mismo, descomponiendo lo que se ha establecido para cualificar la existencia.

Es necesario añadir a lo anterior la importancia que cobran las emociones en todas estas dinámicas escolares y recordar que, según Nussbaum (como se cita en Modzelewski, 2012), estas son “respuestas inteligentes a la percepción de valor”. Lo anterior permite inferir que los participantes de la investigación, orientados por maestros altamente dispuestos a la racionalidad pública, construían valoraciones frente a lo cotidiano y esto permitía realizar exámenes continuos de lo hecho en la institución.

No obstante, cabe advertir, según lo mencionado, que la escuela en grado quinto carecía aún de dos principios necesarios para fortalecer el desarrollo humanístico: *pensarse como un ciudadano del mundo* y *hacer uso de la imaginación narrativa*. Es muy posible que los maestros hayan realizado trabajos cercanos a estos dos principios expuestos por Nussbaum (2005), pero no se apuntaba claramente en la dirección humanística en el contexto académico. En cuanto al *examen de sí mismo*, también expuesto por la misma autora, es notorio que es más evidente en las instituciones investigadas. Sin embargo, falta el ejercicio constante de dicha actividad con el fin de disponer de la actitud necesaria para el desarrollo emocional y, junto con ello, suponerse ciudadano del mundo y ampliar la comprensión de los seres humanos distintos a sí mismo.

Teniendo esto en mente y como se verá en el segundo momento del artículo, carecer del primer principio (el examen de sí mismo) debilita los otros dos (ser ciudadano del mundo y tener a disposición y crecientemente una imaginación narrativa). Esto porque una vez encasillados los estudiantes a lo local, a lo idiosincrático, sin el poder de la reflexión metaemocional —es decir, de poseer la capacidad de ver las propias emociones para inteligentemente acomodarlas, cambiarlas, ampliarlas a los trajines de la vivencia diaria para una vida mejor basada en el perfeccionamiento humanístico—, es muy difícil la construcción de lo humano. Aun así, es importante rescatar la labor docente en grado quinto.

Recapitulando, los ejemplos citados líneas atrás (el trabajo en la cancha de fútbol y en el aula de clases) son sacados de la realidad fáctica de grado quinto, de comentarios de maestros y estudiantes que luchaban por fortalecer el contexto académico, enriqueciendo las emociones vividas en el mundo escolar con una tendencia reflexiva que las polariza hacia la formación humanística. La expectativa estudiantil visionaba el paso al bachillerato pensando que la historia se repetiría nuevamente. Pero es pertinente recordar lo que supone desde la

teoría el paso al bachillerato. Las transiciones son experiencias personales y sociales que, según Gimeno (1996),

(...) señalan momentos de alumbramiento de nuevas realidades, etapas de crisis o de indefinición, en las que se sabe desde dónde se sale pero no se tiene claro a dónde se va a llegar y en qué estado se quedará uno en la nueva situación. (p. 17)

De igual forma, el autor citado identifica en la transición tres momentos que deben ser reconocidos para favorecer el paso de un estado a otro: *la separación del estatus anterior, la transición en sí misma y la reincorporación o ajuste a la nueva posición*. Es necesario pensar lo que ocurre antes, durante y después de la transición escolar para entenderla y orientarla. Estos momentos permiten la adopción de medidas estructurales y organizativas dentro de las instituciones, sin descuidar la singularidad y la experiencia personal de cada estudiante.

Las transiciones escolares generan cambios y los cambios generan temor, pero se hace necesario evitar la perspectiva negativa sobre estas en la educación. Se darán momentos de cambio, de exigencia, de acomodación, de riesgo, con posibles consecuencias negativas, pero también con oportunidades prometedoras, como nacimiento y apertura a nuevos horizontes, a nuevas relaciones, a otros estímulos, a otro futuro.

Es necesario evitar un cambio brusco en el paso de un estadio a otro o de un ambiente a otro, debido a que este podría resultar más traumático y acarrear más inconvenientes y consecuencias negativas que la misma transición. Debe ocurrir una graduación progresiva de la educación, de la maduración y del aprendizaje; en otras palabras, la gradualidad se convierte en una condición de la buena adaptación del alumno, requisito para su avance.

SEGUNDO MOMENTO: GRADO SEXTO

Una vez instalados en el bachillerato, los estudiantes empiezan a notar cambios muy radicales en las acciones diarias dentro de la institución. Las obligaciones escolares cambian: más tareas, más trabajos, más horas de clase, más compañeros, más libertad dentro del colegio, más actos deshumanizantes, menos atención docente, menos afinidad entre pares. Junto a dichos cambios, el sistema

escolar sufre un desequilibrio que requiere nuevas acomodaciones. De hecho, la asimilación a la nueva etapa puede ser difícil. Aun cuando la secundaria sea cursada en la misma institución, el paso al bachillerato puede suponer una desmembración. Según Gimeno (1996),

(...) la preocupación por la transición en educación no proviene, pues, de su existencia, que es natural sino de la posibilidad de que se provoquen desvinculaciones y nuevas vinculaciones traumáticas por no ser graduables o por ser demasiado incoherentes los medios entre los que se transita. (p. 23)

Al pasar a sexto grado, las posturas de los docentes —que no presentan las gradualidades de las que habla Gimeno— cambian; los estudiantes acompañan su vivencia con emociones cargadas de incongruencias. Esto hace referencia a la segmentación que se evidencia entre la emoción que se experimenta y el sentimiento (parte fisiológica de la emoción) que se manifiesta, confusión interpersonal reflejada en las relaciones diarias dentro del colegio.

A lo anterior se suman varios factores de cambio. El colegio se convierte para el estudiantado en un espacio para el goce y el disfrute, solo que es un placer caótico. Ya no es lo académico lo importante para los estudiantes, ni lo humano cobra importancia para los docentes. Los primeros se preocupan por la exploración del nuevo mundo; sus prácticas tienen ahora como prioridad el encuentro social, resumido en noviazgos, luchas por el poder y actos deshumanizantes con una doble dinámica: como medio de abuso y como protección de la dignidad propia y ajena. Los docentes, por su parte, se dedican a desarrollar su materia y las vivencias emocionales de los estudiantes quedan subvaloradas por lo disciplinar; lo importante, como lo manifiestan algunos profesores, es la nota. Lo paradójico es que ellos lo reconocen, pero consideran que es importante conservar la distancia con los estudiantes para evitar problemas disciplinares que compliquen su situación laboral.

Ahondando un poco en lo anterior, la agresión juega un papel central en la relación entre estudiantes. Aunque representa la discordia como acto deshumanizante, la agresión sirve a su vez como manifestación cuando la dignidad se ve violentada, pero, acto seguido, la lucha por la dignidad encuentra respuesta en más agresión y así se crea una secuencia donde las pautas de interacción se basa en los encuentros violentos. Se vive una lucha por lo justo con prácticas deshumanizantes.

Hay otro aspecto relacionado con la agresividad escolar en grado sexto que se debe mencionar. Se refiere a la variabilidad de género, pues la agresividad adquiere matices distintos según quien la manifieste. En las estudiantes se encontró un nivel de elaboración mayor y se extiende en el tiempo. La niña con la que aparece un altercado se debe enfrentar al grupo de compañeras que la condena al ostracismo, la señala mediante burlas e ignora su presencia en todo lugar. La exclusión es un arma poderosa que hace aflorar emociones como la tristeza por medio del dominio grupal de las más fuertes en algún aspecto escolar (ser popular en el colegio, más bonita, más fuerte, entre otros). Además, según la información recolectada, se puede afirmar que la institución educativa fortalece dichos comportamientos de género.

De este modo, es posible decir que el contexto tiene un valor muy fuerte y determina lo que sucederá en la transición al bachillerato. Casassus (2008) afirma que “(...) la conducta de las personas está determinada por lo que ocurre en el contexto, y por lo que ocurre en el aprendizaje” (p. 3). La posición estudiantil hace uso de su repertorio emocional desde lo local y es sensato repetirlo, desde lo que se ha aprendido fuera del colegio y en su entorno inmediato, lo idiosincrático. De ahí surge la importancia de ampliar dicho capital emocional en razón de la potenciación del pensamiento; germina la necesidad de aumentar la visión más allá de lo inmediato a lugares del mundo inexplorados donde se pueden contemplar nuevas y diferentes formas de vivir.

Por otro lado, la presencia del profesor forma parte importante de este contexto. Así, en el presente estado de cosas, en sexto de bachillerato, tanto en el llanto como en la risa —por citar dos manifestaciones emocionales—, se requiere la mediación del docente. Nuevamente, Casassus (2008) presenta un gran aporte al afirmar: “(...) un propósito de la tarea docente, es nutrir las relaciones entre los alumnos. Cuando existe una tendencia a la crueldad y a la violencia entre los alumnos, hay mal clima, malos aprendizajes sociales y malos resultados académicos” (p. 14). Es apenas obvio que el profesor debe gozar de un estado emocional adecuado que será transmitido a sus estudiantes.

Para añadir un poco más al respecto, se hará referencia a las creencias que establecen estudiantes y maestros. Esto en razón de la teoría de Nussbaum (2012) que afirma que la constitución de las emociones se fundamenta en creencias; es decir, la dirección tomada por una persona frente a determinado objeto en su exterior depende en gran medida de la valoración que se hace

del objeto y esta valoración depende, a su vez, de las creencias que ha construido aquel individuo.

En este sentido, se debe aclarar que, al pasar a grado sexto, los estudiantes se consideran “personas grandes”, como ellos mismos lo dicen, y los maestros ratifican dicha creencia. Pero las creencias establecen significados, atribuciones respecto a los objetos con los que se interactúa. El estudiante asocia el hecho de “estar grande” a poder realizar actos deshumanizantes; el profesor lo relaciona con el desarrollo de la autonomía y el adecuado comportamiento de sus estudiantes, pero por momentos olvida que estas conductas son graduales y se conquistan en la medida de la evolución vital. No se es “grande” por el hecho de pasar al bachillerato. Vale la pena anotar que los padres de los muchachos de sexto dan más licencia a sus hijos también, lo que agudiza las creencias de los alumnos.

El mensaje de “ser grande” produce incongruencias emocionales en los estudiantes porque no pueden controlar lo que viven y sienten. Para ratificar que lo son, realizan diferentes acciones que van en contra de lo que se supone debe realizar un estudiante al pasar a bachillerato (por ejemplo, no participar en ciertos juegos que atribuyen a la primaria) y al buen comportamiento en el colegio. Por ejemplo, cuando sienten vergüenza por lo que hacen y son criticados, burlados y humillados por los estudiantes de grados superiores, luchan por su dignidad con las mismas estrategias que sus atacantes, mencionadas anteriormente: la agresión física y la ofensa. Esto deja como resultado una lucha asimétrica por el poder y estados emocionales de vulnerabilidad como la tristeza, la frustración, la vergüenza, la decepción, la ira, la venganza y la desconfianza, frente a expresiones de poder como agresividad, llanto, burla, grosería y vulgaridad.

¿Cómo controlar algo cuando no se le conoce? Esto permite inferir que tanto maestros como estudiantes crean un mundo de interacciones donde viven de manera inconsciente. Las incongruencias entre las emociones que experimentan los estudiantes y lo que se manifiesta pueden generar vacíos existenciales dolorosos, ejemplo de lo cual es cuando se ríe y, en realidad, se quiere llorar. En este contexto el valor que se le atribuye al proceso académico es apático, debido a la naturalización del momento. Al respecto, Nussbaum (2008) plantea que “(...) a menudo valoramos las cosas sin preguntarnos cómo armonizan todos nuestros objetivos entre sí; a veces no se ajustan bien y, en ocasiones, se siguen dolorosos conflictos emocionales” (p. 72).

En este momento, es importante señalar que las incongruencias vivenciadas por estudiantes y profesores pueden ser una ratificación de la necesidad de aferrarse a lo que se cree, es decir, no hay formas nuevas de enfrentar el mundo. El examen de sí mismo y del entorno se ha detenido y, con ello, también la opción de enfrentar de otras maneras lo cotidiano. La nueva situación (el paso a sexto) requiere nuevas formas de encararla porque es diferente. Las dinámicas escolares han cambiado y los estudiantes y maestros cuentan con repertorios emocionales y prácticas antiguas para hacerles frente, por lo que la incongruencia puede surgir por esta misma razón: ya que se trata del enfrentamiento con un evento de la vida frente al cual hay desconocimiento, podría generar confusión y parálisis; además, jugar a “ser grande” sin serlo aún desemboca en una actuación constante con lo que no se es y puede conducir al oscurecimiento de la reflexión sobre sí mismo.

A lo anterior es necesario sumarle el hecho de que los estudiantes encuentran en el bachillerato mucho tiempo libre y sin docentes que se hagan cargo, lo que permite un estado de libertad en el que ellos mismos dicen: “Hagan lo que quieran”. Sin embargo, también expresan su desacuerdo frente a esta situación: el paso al bachillerato los ha desencantado, no hay un enfoque al cual ceñirse, es como caminar sin saber exactamente a dónde se va. Modzelewski (2012) ratifica que esta decepción puede llevar a una progresiva ausencia de emociones. De acuerdo con esto, se puede afirmar que el desempeño académico y convivencial decae en los estudiantes. La necesidad de hacer es la que determina finalmente el camino que se sigue. Solo que, en esta dinámica, la elección responde al contexto.

Dicho lo anterior, se puede ver también que la transformación institucional referida a los espacios académicos, contrario a lo que afirma Gimeno (1996), no es graduable: la libertad que vive el estudiante en grado sexto introduce un cambio sustancial en la autoridad. En grado quinto, la autoridad era más directiva y acompañada, el profesor casi siempre estaba con sus estudiantes; en grado sexto, la autoridad es más permisiva y negligente, lo cual se asocia a la creencia de considerar al estudiante como ser autónomo, pero se olvida la gradualidad que ello requiere para ser desarrollado en el ser. Así, la autoridad se torna difusa porque, según lo afirmado por los maestros, no existen criterios unificados acerca de las acciones sobre el estudiantado, como existía en grado quinto. De igual manera, al aumentar el número de docentes, la responsabilidad por hacer cumplir el manual de convivencia se divide y, como resultado, casi

nadie quiere hacerse cargo de esta actividad que resulta odiosa, pues implica consistencia sobre los estudiantes.

Agregado a lo anterior y por citar la presencia del maestro en el salón de clases —donde se supone se da casi por completo el acto educativo—, se evidenció la inhibición de ciertos actos deshumanizantes; sin embargo, estos se activan una vez desaparece el docente. Relacionado con esto surgen las emociones y es la presencia del profesor la que condiciona lo que se ha de sentir. Lo curioso es que los maestros afirman que sus actuaciones en el aula dependen del comportamiento de los estudiantes y estos últimos aseveran que su actuar depende de la relación con sus profesores. Lo anterior permite inferir que tanto unos como otros interactúan sin reflexionar y sin tener en cuenta variantes para pautar las relaciones de otras maneras. En este sentido, es imprescindible la ampliación de la racionalidad para entender el funcionamiento emocional de maestros y estudiantes, pues el desarrollo humanista ha quedado un tanto relegado.

Ahora bien, como se ve, el acto moral obedece a la mecánica de la relación. Frente a las figuras de autoridad (docentes), existe la autorregulación y un mejor ambiente; en ausencia de la autoridad, se intensifican los actos deshumanizantes y esta condición se repite en todos los lugares institucionales donde se mueven los alumnos. Aun así, algunos estudiantes evalúan la presencia del maestro como un objeto sin importancia jerárquica fuerte, pues manifiestan el poder de realizar actos desordenados, abusivos, agresivos y, en general, caóticos según el docente presente.

A lo anterior y para recalcar, se puede agregar el ambiente que se genera en los baños, un lugar vetado para los profesores. La vigilancia moral es allí burlada y se convierten en espacios para la libre expresión. En las puertas y paredes se pueden leer mensajes que expresan confidencias y secretos cargados de emociones: celos, ira, venganza, odios, frustración. Allí, las emociones son anónimas y se hacen evidentes las expresiones deshumanizantes. En estas puede notarse una variabilidad emocional de acuerdo al género: los mensajes femeninos están más cargados de ofensas y agresiones verbales y el léxico es ordinario y adaptado a las condiciones costumbristas del contexto.

Antes de continuar, se debe insistir en la importancia de manifestar las emociones, aunque sea en mensajes escritos y a escondidas en los baños, pues el

hecho de imprimirlas de alguna manera en el exterior puede ser una oportunidad de mejorarlas. Al respecto, Modzelewski (2012) escribe:“(...) habiendo ya mencionado las emociones “de fondo” que pueden mantenerse inconscientes, alguien que pueda nombrarlas y, por lo tanto, comprenderlas, tiene más posibilidades de ordenar sus emociones y darles la prioridad que merecen” (p. 181). Al parecer, el problema es que, aunque quedan impresas en las puertas y paredes, las emociones no pasan por el filtro de la comprensión, siguen en el territorio de lo inconsciente. Por lo anterior, es posible decir que el material hallado en los baños es esencial para el trabajo reflexivo en el colegio.

Por otro lado, es necesario añadir algo más acerca de los docentes y sus diferentes posturas. Una vez instalados en el grado sexto, los estudiantes intentan buscar refugio en sus maestros, pero estos ya no les prestan la misma atención que en grado quinto; los maestros privilegian sus charlas con los compañeros de grados mayores y los estudiantes se sienten ignorados. El nuevo panorama (secundaria), aunque cursado en la misma institución donde transitaban la primaria, está cargado de nuevos cambios. Incluso, si se había conquistado algo en grado quinto, es posible que haya un desfase en el desarrollo, un retroceso en vías de lo humano. Así lo expone Gimeno (1996):

La nueva cultura en secundaria suele alterar directamente normas que rigen las relaciones humanas a las que estaban acostumbrados los estudiantes hacia patrones de más formalismo, con lo cual la cultura juvenil y el medio escolar quedan más nítidamente escondidos. (p. 88)

Por lo que se observa hasta ahora, el reconocimiento y la figura central que ocupaba el estudiante en grado quinto pierden su vigencia, porque la atención docente en el bachillerato se traslada a estudiantes de grados superiores. Además, la postura de los maestros decreta que en bachillerato se dicta la clase y lo demás queda relegado, pues no hace parte del área de formación que es muy importante para la institución. En consecuencia, el desarrollo emocional de los estudiantes queda truncado y, junto con él, las condiciones conducentes a la formación humanística.

Todavía cabe considerar que el estudiante, al sentir lejano al maestro, probablemente no perciba la autoridad con afecto, como lo hace en la primaria. Esto lo aleja de los docentes en la medida en que se crea una distancia que puede sentarse en la desconfianza, situación que agudiza la problemática en

grado sexto. El desconocimiento tanto del maestro como del estudiante puede generar un abismo que trae como consecuencia diferentes intereses.

En este orden de ideas y para finalizar, se deben mencionar las potencias que pueden empezar a fomentar el cambio. Quizá lo más valorado es la semilla que, a pesar de todo, aparece latente en el diálogo, el lenguaje, el cual aflora como salvación y se representa en la emoción de la compasión. Esta última hace su aparición cuando un compañero está en dificultades, cuando se siente desamparado y humillado. Sus compañeros le acompañan y le hablan, buscan ayuda; pero esta ayuda ya no llega de parte del docente, pues los estudiantes se suponen “grandes” y, por ende, capaces de solucionar sus problemas solos. Los estudiantes añoran grado quinto porque en ese pasado cercano podían hablar acerca de sus conflictos y problemas con sus maestros y comprender mejor sus emociones. Como lo afirma Nussbaum (2008), el fenómeno del lenguaje cambia la emoción. El hecho de nombrar y hablar de las emociones cambia el sentido de estas, muchas veces por medio de una metaemoción, es decir, una emoción reflexionada, razonada por medio de otra y, junto con este maravilloso elemento de exteriorización, se amplía la racionalización de los conflictos y se hacen un poco más conscientes y controlados.

Continuando con lo anterior, el acto de la compasión puede ser potenciado si se asocia a la emoción de la confianza, un verdadero pilar en las conductas de disponibilidad necesarias para aprender y adaptarse a un ambiente nuevo y complejo. Así mismo, Modzelewski (2012) afirma:

Quienes sienten o no confianza también actúan como partícipes y no como observadores, y dicha confianza surge de la asunción de una dependencia recíproca que convierte a los participantes en responsables... las interacciones humanas no pueden ser meramente mercantiles, o al menos eso es lo que da a entender la existencia de una emoción tal como la confianza. (p. 272)

En tal sentido, es evidente que la confianza fortalece las reacciones estudiantiles humanas y apunta en la dirección de quien guía, en este caso, el maestro. Esto es fundamental frente a las condiciones del nuevo ambiente sobre las cuales advierte Gimeno (1996):“(...) las consecuencias del paso a la enseñanza secundaria se han podido apreciar en el incremento de la ansiedad, en el cambio de motivaciones, de creencias y de valores, en las conductas y en las

autopercepciones” (p. 81). Dicha relación de confianza también incrementa la capacidad de autoconfianza, necesaria para desempeñarse en la vida, y establece un vínculo de seguridad con el cuidador cercano, aun si este se aleja por momentos, pues el lazo de esperanza supone la protección necesaria para conquistar poco a poco la autonomía. De esta forma, las emociones se van consolidando en el sujeto para poder determinar por sí mismo el actuar adecuado en los diferentes escenarios donde habitualmente se desempeña.

Para dar cierre a este artículo, se puede decir que la transición entre los grados quinto y sexto, tanto en estudiantes como en maestros, genera cambios y, aunque estos producen temor, es necesario evitar cualquier perspectiva negativa. Hay momentos de exigencia, de acomodación, de riesgo, con consecuencias indeseadas, pero también con oportunidades promisorias, de nacimiento y apertura a nuevos horizontes, a nuevas relaciones, a otros estímulos, a otro futuro.

En las manos de los docentes está evitar un cambio brusco en el paso de un estadio a otro o de un ambiente a otro, debido a que este podría resultar aún más traumático y acarrear más inconvenientes y consecuencias negativas que la misma transición. Así mismo, en ellos está la responsabilidad de alimentar la transición al bachillerato desde una mirada humanística que logre polarizar los actos humanizantes en el accionar institucional y en cada uno de los sistemas que lo componen, a saber, cuerpo docente, educandos y demás ámbitos que se relacionan con lo educativo. Las pretensiones humanísticas deben rebasar las periferias de lo local y lo etéreo, pues así se puede comprender mejor la dinámica existencial propia. En este sentido, la estrategia podría nutrirse, como lo dice Nussbaum (2008), de narrativas literarias, pero es posible acudir a nuevos matices narrativos como la música, la pintura, la historia de nuestro contexto, el cine, entre otros. Los anteriores elementos pueden potenciar también las acciones y saberes locales (de territorio y cultura) para darle un giro al mundo cotidiano y, junto con ello, al conocimiento y examen de sí mismo. El hacer humanístico debe convertirse en el contexto académico en una sorpresa cotidiana que tienda al florecimiento constante y duradero.

Para concluir, se afirma, que es importante hacer consciente el paso por la transición en estudiantes y en maestros. Es necesario cambiar las mismas rutinas y procedimientos que se han naturalizado en el curso de los años. Es imperioso problematizar el sonambulismo colectivo desde el campo de las

emociones, para enfocar al estudiante en posibilidades académicas y humanas que tengan en cuenta la capacidad de voluntad creadora en los docentes y, así, vivenciar la escuela como un campo atribuible al cultivo de la humanidad.

REFERENCIAS

- Botero, D. (2004). *Discurso sobre el humanismo*. Bogotá: Ecoe.
- Casassus G., J. (2008). Aprendizaje, emociones y clima de aula. *Paulo Freire, Revista de Pedagogía Crítica*, 6, 81-95.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria: discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.
- Modzelewski, H. (2012). *La educabilidad de las emociones y su importancia para el desarrollo de un ethos democrático*. Tesis doctoral no publicada, Universidad de Valencia, España.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*. Bogotá: Paidós.
- Nussbaum, M. (2008). *Paisajes del pensamiento*. Barcelona: Paidós.
- Ritzer, G. (1997). *Teoría sociológica contemporánea*. México: McGraw-Hill.

Capítulo 11

ENSEÑANZA SOBRE EL CONFLICTO Y LA VIOLENCIA POLÍTICA: APORTES DESDE LA FORMACIÓN HUMANISTA Y LA IMAGINACIÓN NARRATIVA

Diego H. Arias Gómez¹

Lo repito, no somos nosotros, los sobrevivientes, los verdaderos testigos. Esta es una idea incómoda, de la que he adquirido conciencia poco a poco, leyendo las memorias ajenas, y relejendo las mías después de los años. Los sobrevivientes somos una minoría anómala además de exigua: somos aquellos que por sus prevaricaciones, o su habilidad, o su suerte, no han tocado fondo. Quien lo ha hecho, quien ha visto la Gorgona, no ha vuelto para contarlo, o ha vuelto mudo; son ellos, los “musulmanes”, los hundidos, los verdaderos testigos, aquellos cuya declaración habría podido tener un significado general.

Ellos son la regla, nosotros la excepción.

(Levi, 1989, pp. 72-73).

Raffaele Mantegazza introduce un sugestivo libro, titulado *El olor del humo: Auschwitz y la pedagogía del exterminio* (2006), con su experiencia en mayo de 1993 en Auschwitz, durante una visita a este campo de concentración. Allí cuenta su

¹ Licenciado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Sociología de la Educación y Doctor en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Docente asociado de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro del grupo de investigación Educación y Cultura Política. Correo electrónico: diegoarias8@gmail.com.

espanto al observar el comportamiento de un grupo de jóvenes estudiantes de bachillerato que, al parecer, habían ganado un concurso por haber realizado un trabajo sobre el exterminio judío. Estos jóvenes promedio“(...) bromean, hacen el tonto: uno de ellos intenta trepar por la alambrada, finge que se electrocuta, hace de payaso con los amigos mientras le fotografían” (Mantegazza, 2006, p. 9). Tras otras alusiones a actitudes desobligantes y descontextualizadas de estos estudiantes, el autor comenta que le hubiera gustado abofetear a aquellos chicos, pero, añade, sobre todo a los adultos, por no haberles enseñado a los jóvenes cómo estar en un espacio que conmemora la tragedia de otros seres humanos, cómo rememorar convenientemente una enorme pena sucedida a millones de personas. El profesor italiano se lamenta así de las maneras de unos adolescentes que ofenden la memoria de las víctimas, sin guardar el debido recato e insensibles ante el dolor de otros, pero sobre todo alerta sobre la responsabilidad de la generación adulta, incapaz de transmitir a estas nuevas generaciones los sentimientos de empatía, solidaridad y dolor; de enseñarles lo que significa la violencia infligida a otros, los vencidos, las víctimas. Ante esta realidad, surgen algunas preguntas: ¿cómo educar a los jóvenes para que la barbarie no se repita —al decir de Adorno—? ¿Cómo transmitir lecciones sobre una violencia a aquellos que no la padecen ni la padecieron directamente? ¿Cómo y para qué enseñar sobre la guerra y la violencia política en Colombia a las nuevas generaciones?

A tono con estos interrogantes, el presente artículo busca hacer una reflexión sobre las implicaciones educativas y pedagógicas del conflicto armado y social padecido en el país en las últimas décadas. En particular, se pretende indicar las posibilidades de la formación humanista, concretamente de la imaginación narrativa como recurso pedagógico, dadas sus potencialidades en el aula.

Para tal propósito el escrito se divide en tres partes: la primera hace una breve alusión a la relativa invisibilización que la escuela colombiana ha hecho de la violencia política, en la medida en que ha sido proscrita de los currículos oficiales, de los estándares y lineamientos, a la vez que la crudeza de su realidad ha golpeado con fuerza los contextos sociales y escolares de las regiones y las periferias del país. La segunda parte expone los enunciados teóricos que implican la formación humanista. Finalmente, la tercera propone un afrontamiento de la violencia política en Colombia desde un horizonte pedagógico y ético-político que propenda por la memoria de las víctimas como estrategia didáctica para educar y entender el pasado reciente vinculado al conflicto, a partir de algunos ejemplos ofrecidos desde la imaginación narrativa.

UNA ESCUELA DE ESPALDAS AL CONFLICTO

Para el reciente informe ¡Basta ya! del Centro Nacional de Memoria Histórica (Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación [CNRR], Grupo de Memoria Histórica [GMH], 2013), aunque el largo conflicto colombiano ha cobrado millares de víctimas y cuenta con más de medio siglo de duración, este representa para muchos ciudadanos algo ajeno y distante, de manera que

(...) la violencia de la desaparición forzada, la violencia sobre el líder sindical perseguido, la violencia del desplazamiento forzado, la del campesino amenazado y despojado de su tierra, la de la violencia sexual y tantas otras suelen quedar marginadas de la esfera pública, se viven en medio de profundas y dolorosas soledades. (p. 14)

Así, la cotidianidad de la violencia, junto a su notable presencia en el ámbito rural y a la experimentación en el anonimato de la inmensa mayoría de víctimas, han hecho de este fenómeno algo ajeno a la supuesta estabilidad económica y política que caracteriza una de las democracias “más viejas del continente”. Adicionalmente, según el documento, el hecho de excluirla de la agenda pública ha dado lugar a la pasividad y la indiferencia de muchos conciudadanos.

Las vidas corrientes de la mayoría de personas de las clases medias y altas de las grandes ciudades han padecido entonces la violencia como un asunto mediático que desfila en las pantallas de los noticieros, en telenovelas que garantizan *rating* nacional, en espectaculares operativos de tomas y retomas militares, o en esporádicas apariciones de campesinos desplazados que ocupan el espacio público y que invaden los semáforos. Según esta sensación, los muertos son otros, las víctimas y los victimarios son otros, ajenos, distantes, desconocidos. Muchos colombianos apenas si saben que este largo conflicto suma más de 220 000 muertos entre 1958 y 2012 (CNRR, GMH, 2013) y que disputamos el deshonroso liderato de países con mayor desplazamiento en el mundo, según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR), con más de seis millones de compatriotas en esta precaria situación.

Hemos tenido entonces una larga violencia que ha sufrido varias etapas de incremento y complejización, y cuyos actores han sido mayoritariamente las fuerzas militares del Estado, los grupos insurgentes y los paramilitares.

Durante los últimos sesenta años, una de cada tres muertes violentas provino del conflicto armado y, por cada combatiente muerto, cayeron cuatro civiles (CNRR, GMH, 2013).

El estudio en profundidad del conflicto armado excede los alcances del presente escrito. Valga decir que su análisis, comprensión e iniciativas de transformación han tenido en el escenario escolar un tímido aliado. Por escenario escolar debe entenderse su abordaje en la educación básica y media del país. Las pocas investigaciones referidas al tema de la enseñanza de la violencia política y armada indican que este es insuficiente o ausente en la escuela, por cuanto las temáticas escolares privilegian tiempos remotos sobre los que se construyen verdades asentadas y sobre cuyos contenidos hay poca polémica o debate (Aponte, 2012; Arias, 2015; González, 2014; Rodríguez y Sánchez, 2009). El estudio de la violencia se reduce al fenómeno del Bogotazo, algunos hechos aislados y se pasa muy rápidamente a finales del siglo XX; no hay lugar a contrastación de fuentes y su tratamiento. Así, el poco espacio que tiene la violencia

(...) ignora a las víctimas, o las reduce a cifras o enunciados generales sobre su existencia. Estos son los muertos naturales o inevitables de la guerra, pareciera, y por ello no se registran en las narrativas históricas escolares. Incluso los denominados magnicidios, es decir, los asesinatos de figuras prominentes en el campo político son apenas mencionados. Aunque en la última generación de textos, las víctimas han aparecido al menos desde la perspectiva de los derechos humanos introducida como eje de las ciencias sociales, son víctimas sin rostro, sin nombre, sin condiciones particulares, y sin un contexto. (González, 2014, p. 47)

Esta limitación es confirmada en la política pública, particularmente para el área de ciencias sociales, en los estándares básicos de su enseñanza (República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2004), donde se estipulan los siguientes aprendizajes en relación con la violencia política:

Analizo el periodo conocido como “la violencia” y establezco relaciones con las formas actuales de violencia.

Explico el surgimiento de la guerrilla, el paramilitarismo y el narcotráfico en Colombia.

Describo el impacto de hechos políticos de mediados del siglo XX (9

de abril, Frente Nacional...) en las organizaciones sociales, políticas y económicas del país.

Reconozco y explico los cambios y continuidades en los movimientos guerrilleros en Colombia desde su surgimiento hasta la actualidad.

Identifico causas y consecuencias de los procesos de desplazamiento forzado de poblaciones y reconozco los derechos que protegen a estas personas. (pp. 38-39)

Este documento, que condensa los contenidos que deben enseñarse a los estudiantes de básica y media de todo el país, solamente contiene tales alusiones al tema. Cinco genéricos ítems que, como se nota, son bastantes sucintos. Se reducen así asuntos trascendentales sobre el conflicto a algunas informaciones que no solo no proponen la toma de posición frente a lo acontecido, o una exploración mayor, o un contraste de fuentes, por mencionar algunos aspectos fundamentales de la alfabetización política, sino que vincula estos contenidos exclusivamente a los grados décimo y once. Para estudiantes de 15 años o más quizá es demasiado tarde empezar a entender en qué país viven; a esta edad sus representaciones ya se han configurado al calor del sentido común y de las parcializadas imágenes que transmiten los medios de comunicación.

Esta ambigüedad de la política educativa es reforzada en la reciente Cátedra por la Paz, reglamentada en el Decreto 1038 de 2015 (República de Colombia, MEN, 2015), que estipula como obligatoria para los centros educativos de básica y media del país la incorporación de contenidos de cultura de la paz y desarrollo sostenible. Este documento oficial da la genérica instrucción de desarrollar en las instituciones educativas al menos dos de las siguientes temáticas: justicia y derechos humanos; uso sostenible de los recursos naturales; protección de las riquezas culturales y naturales; resolución pacífica de los conflictos; prevención del acoso escolar; diversidad y pluralidad; participación política; memoria histórica; dilemas morales; proyectos de impacto social; historia de los acuerdos de paz; y proyectos de vida y prevención de riesgos. Nótese la lista de elementos ligados a la educación ambiental, la salud y la convivencia que, aunque importantes, diluyen la trascendencia del abordaje de la violencia política como supuesto eje de la normativa. Estos doce dispares contenidos, según el MEN, jalonarán la llamada educación para el posconflicto.

Por su parte, los libros de texto, que en muchas escuelas determinan el centro del currículo a enseñar, obedecen a lógicas e intereses extrapedagógicos

(Méndez y López, 2015), pero también a propósitos del mercado editorial. Sus intenciones ideológicas se hacen evidentes al ocultar ciertos debates, al invisibilizar actores y omitir responsabilidades. Tal es caso de un popular texto de noveno grado de amplia difusión (Díaz, Granada y Ortiz, 2012) que despacha la historia reciente en seis páginas y reconoce bajo el título de “Nueva oleada de violencia” a las guerrillas, el narcotráfico y los paramilitares, pero no menciona nada sobre el Estado y las fuerzas armadas, ni tampoco hay en él una palabra sobre la guerra sucia, la desaparición forzada o el aniquilamiento de la oposición política en el país; en cambio, un destacado y colorido “Sabías que...” subraya que “(...) el presupuesto para el sector de defensa en el 2007 fue de 8,2 billones de pesos. Según el viceministro de Defensa, estos recursos son históricos, pues son los más grandes en 30 años” (p. 149). La cita no se acompaña de preguntas ni de reflexiones al respecto.

De cualquier manera, es por todos conocido que la calidad de la educación en las instituciones de básica y media es medida por las pruebas censales nacionales e internacionales, lo que inevitablemente impone una lógica escolar y un tipo de currículo que debe enseñarse, en cuanto que los colegios y los docentes son ponderados en función de sus puntajes en tales certámenes (Arias y Torres, 2014). Mientras dichas evaluaciones determinan en la práctica lo que en la mayoría de escuelas de Colombia debe transmitirse, la realidad de la violencia política parece que no tiene cabida, pues las urgencias son otras, las particularidades locales son proscritas y las demandas regionales aparecen como arandelas de los núcleos del saber legítimo.

En contraste con este ocultamiento del conflicto en el currículo explícito de la escuela colombiana, llama la atención cómo diversas ONG e investigaciones de distinto orden alertan frente a varios hechos: la escuela como trinchera de la guerra en varios territorios y la creciente incorporación de menores a los grupos armados legales e ilegales. Respecto al primer asunto, Torres (2015) advierte sobre un conjunto de informes que señalan la ocupación que actores armados hacen de instituciones educativas en varias regiones del país (como campamento, como helipuerto, como trinchera, como cárcel, etc.), hecho que ha llevado no solo al reclutamiento directo de menores sino a su colaboración como informantes o miembros de sus filas. La autora denuncia la presión de organizaciones al margen de la ley, pero también de agentes del Estado con presencia irregular en poblaciones apartadas. Así mismo, advierte de la naturalización de la educación para la guerra en decenas de colegios y

academias militares a lo largo y ancho del país, las cuales hacen ver como normal la formación de niños y niñas en ambientes castrenses, a través de rutinas marciales con sus consecuentes jerarquías y lógicas. Sobre el segundo punto, la incorporación de niños a la guerra, Torres ofrece datos sobre la afectación de la violencia desde la perspectiva de la deserción escolar, el desplazamiento y la desatención social y educativa a la niñez víctima del conflicto que, por supuesto, requiere condiciones diferenciales. Miles de niños han truncado su proceso familiar y escolar como producto de la violencia política y armada sucedida en las últimas décadas.

En síntesis, la apabullante realidad del conflicto en el país, aunque ha impactado la cotidianidad escolar en varias regiones, no ha sido objeto de abordaje pedagógico en las escuelas en el sentido de permear seria y suficientemente los planes de estudio de las áreas de sociales y de humanidades. De esta manera, su tratamiento y comprensión en las aulas han sido escasos o nulos y solo han sido posibles gracias a iniciativas institucionales particulares o a esfuerzos personales de docentes comprometidos, más que a directrices serias en lo nacional o a apuestas de políticas públicas por tramitar esta realidad en la escuela.

Pese a este paisaje, es urgente reivindicar la necesidad de acoger un tipo de saber sobre la violencia política en la escuela, desde posturas didácticas y pedagógicas acordes a las edades y contextos de los estudiantes, responsables con las sensibilidades de las víctimas, pero también de los niños y jóvenes que se aproximan a estos contenidos. En este sentido, los presupuestos teóricos y prácticos de la formación humanista ofrecen una interesante ventana para establecer puentes entre la dinámica alusiva al conflicto en el país en las últimas décadas y la vida de la escuela.

¿QUÉ SIGNIFICA UNA EDUCACIÓN HUMANISTA?

En el clásico texto de Martha Nussbaum, llamado *El cultivo de la humanidad* (2001), se ofrecen valiosas pistas para identificar una educación de carácter humanista. La autora menciona tres habilidades proclives a ser enseñadas en la escuela. La primera, llamada *vida examinada*, consiste en la posibilidad de hacer miradas críticas de sí mismos, así como de las propias tradiciones, con el fin cuestionar los valores y el pasado recibido. En palabras de la filósofa,

(...) esta disciplina requiere el desarrollo de la habilidad de razonar lógicamente, de poner a prueba lo que uno lee o dice desde el punto de vista de la solidez del razonamiento, de la exactitud de los hechos y la precisión del juicio. (Nussbaum, 2001, p. 29)

La segunda habilidad para cultivar la humanidad es llamada por la autora *ciudadanos del mundo*, bajo el supuesto de que el vínculo de pertenencia de todo ser humano no es su grupo o su cofradía sino la humanidad entera. Esta habilidad convoca a relativizar las lealtades de grupo y a desarrollar la sensibilidad hacia creencias, cosmovisiones y sexualidades distintas a la propia. La tercera destreza que resalta Nussbaum es llamada *imaginación narrativa* e implica "(...) pensar cómo sería estar en el lugar de otra persona, y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar" (2001, pp. 30-31). Para la autora estadounidense, la formación humanista pasa inevitablemente por el desarrollo de la capacidad de empatía hacia las situaciones de los otros, máxime si dichas situaciones están marcadas por el sufrimiento, el dolor y la necesidad.

Dado el interés que tiene la *imaginación narrativa* para el presente escrito, es pertinente profundizar un poco más en sus características. En otro texto, *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades* (2010), Nussbaum afirma que la capacidad de sentir interés por los demás comporta varios requisitos previos. Primero, se necesita cierta competencia práctica: la autosuficiencia hace que no se tenga que depender de los demás. Segundo, se precisa reconocer que el control absoluto de las cosas no es posible ni deseable, por cuanto al reconocer que todos tenemos debilidades, requerimos del apoyo de los otros; para la autora, "(...) esto supone la capacidad de concebir al mundo como un lugar en el que uno no está solo, un lugar en el que hay otras personas con sus propias vidas y necesidades, y con el derecho de intentar satisfacerlas" (Nussbaum, 2010, p. 133). Y el tercero, que conecta los dos anteriores y que ocurre gracias a la vivencia del juego, consiste en la capacidad de imaginar cómo puede ser la experiencia del otro. Recordemos que son condiciones previas a la imaginación narrativa. En efecto, el juego tiene mucho que ver con la democracia porque obliga a vivir con otros sin ejercer el control y disipa la ansiedad al ligar las experiencias de vulnerabilidad y sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación. Esta capacidad lúdica, que es mucho más clara en la vida infantil, continúa Nussbaum (2010), es ocupada en la adultez por el arte. Al respecto, dice:

De acuerdo con Winnicott, las artes desempeñan un papel clave. En las culturas humanas, entre las funciones primarias del arte se encuentra la de preservar y estimular el cultivo del “espacio de juego”. Winnicott considera que, sobre todo, el rol del arte en la vida humana es alimentar y extender la capacidad de empatía. En la complejidad de la respuesta ante una obra de arte sofisticada detecta una continuación del placer que encuentra el bebé en los juegos y en las dramatizaciones. (Nussbaum, 2010, p. 138)

Para la autora, las artes desempeñan una labor primordial, ya que incentivan la imaginación, ejercicio esencial de cara a la formación ciudadana. La música, la pintura, la danza, la poesía, la literatura no solo nos conducen a pensar mundos posibles, sino que, sobre todo, contribuyen a entender a la gente que nos rodea. Evidentemente, el arte, mediante sus múltiples estrategias narrativas, descentran al sujeto de su propio mundo, lo sacan de sus coordenadas espacio-temporales para situarlo en otros lugares, en otros sentires y en otros pensares. El buen arte activa la capacidad en el espectador de olvidarse de sí para sumergirse en la historia que se le propone (*El narrador* de W. Benjamin).

Con estas tres características expuestas por Nussbaum se saca a la formación humanista del cómodo sentido común que la entiende como un simple gesto de complacencia con lo propiamente humano, lo natural, lo inherente al hombre, con lo que se está diciendo nada. Educar en la apreciación de lo humano, por lo menos para la escuela, ahora significa generar estrategias pedagógicas para que estudiantes y docentes revisen y cuestionen su vida y sus tradiciones, para que real y efectivamente se sientan partícipes del género humano más allá de su círculo familiar, religioso, afectivo o político, y para que desarrollen la compasión y la solidaridad gracias a la imaginación de mundos posibles mediante la inmersión en el mundo del arte.

¿Por qué proponer profundizar en la idea de la *imaginación narrativa* como recurso didáctico para afrontar la enseñanza del conflicto armado y la violencia política vivida en el país? 1) Porque ella cristaliza lo más excelso de la urgente formación humanista que se requiere al ofrecer un medio concreto para incentivar en la comunidad educativa la acción de ponerse en el lugar de los otros, en este caso, de las víctimas. 2) Porque la *imaginación narrativa* permite un abordaje transversal que trasciende las clases de ciencias sociales e historia, usuales dolientes del pasado reciente, y posibilita el tratamiento de la violencia

desde el teatro, la danza o la música. El niño expuesto al arte, dice Nussbaum (2001), se maravilla, desarrolla la curiosidad y comprende que los otros son personas vastas y profundas, muy diferentes a él mismo y con percepciones y sensibilidades dignas de respeto. También este tipo de narrativas promueve la capacidad de la compasión, que implica “el reconocimiento de que otra persona, de algún modo similar a uno, ha sufrido una pena o desgracia importante por la que no se le debe culpar (...)” (p. 128). La compasión requiere impulsar el sentido de la propia vulnerabilidad ante la desgracia. 3) Porque existe un acervo importante de experiencias vinculadas al arte provenientes de organizaciones sociales, movimientos culturales y populares, asociaciones, colectivos y grupos que llevan años de trabajo en la perspectiva de aportarle al país a exorcizar su tragedia, y cuya experiencia ha sido desconocida por la institución escolar, quizá ocupada en otros asuntos.

Esta imbricación entre voluntad pedagógica e imaginación narrativa es bellamente expresada por Fernando González Santos, autor de la novela *Vivir sin los otros*:

Frente a la dinastía de la verdad que edifica la historia oficial, la literatura no solamente tiene que afrontar lo que ha ocurrido, también debe vérselas con el conjunto de lenguajes que se han producido en torno a los acontecimientos que intenta narrar. Pero su material no se limita a la información, ya que el centro de su atención es la condición humana de quienes se han visto turbados por un conflicto social o político. Entre la retórica formal, los mensajes publicitarios, los métodos de enseñanza escolar o los dictámenes judiciales, el novelista requiere crear un nuevo escenario para ser leído, en el que la vida cotidiana, con los indicios del pasado y los susurros del futuro, recupera su rostro en el drama literario. Allí están las posibilidades y limitaciones de la imaginación narrativa. (2015, p. 14)

A manera de ejemplo, señalo algunas piezas artísticas que podrían servir para que la escuela se ocupe más de la *imaginación narrativa*, no solo como espectadora o consumidora, sino como creadora y productora de este tipo de saber. Insisto en la palabra *ejemplo* porque una lista con los nombres de cada género no solo correría el riesgo de quedar incompleta, sino de ser injusta con la enorme productividad en el país.

La novela *Los ejércitos* (2007), del escritor bogotano Emilio Rosero, presenta una obra clave para pensar en el conflicto armado colombiano desde la perspectiva de las víctimas. El libro trata sobre la desaparición de la esposa de un profesor, Otilia, habitante de una zona rural, y tiene como trasfondo la degradación de la guerra de finales del siglo XX con sus correlatos de crimen organizado, violación a los derechos humanos y búsqueda ilegal de recursos económicos. Este texto sirve para pensar en las distintas fases de la violencia política en el país, el auge paramilitar, la influencia del narcotráfico y la responsabilidad de las élites políticas regionales y nacionales en la larga guerra que hemos padecido. La historia de un pueblo varias veces destruido por los actores del conflicto dramatiza la situación de una población civil indefensa y abandonada, al punto del desplazamiento y la locura. Al respecto, cuenta en la novela el profesor Ismael:

(...) con toda razón desconozco esta calle, estos rincones, las cosas, he perdido la memoria, igual que si me hundiera y empezara a bajar uno por uno los peldaños que conducen a lo más desconocido, este pueblo, quedaré solo, supongo, pero de cualquier manera haré de este pueblo mi casa, y pensaré por ti, pueblo, hasta que llegue Otilia por mí. (Rosero, 2007, p. 194)

Por otra parte, *El día señalado* (1964), de Manuel Mejía Vallejo, narra la historia de los habitantes de un pueblo, El Tambo, rodeado de montañas y de un volcán cuya amenaza es permanente. La trama ocurre ya no desde la guerra bipartidista, característica de las novelas de la época, sino desde la historia de dos protagonistas: un forastero y un narrador en tercera persona que se centra en la vida del cura del pueblo. La dimensión individual y colectiva de la violencia se complejiza en un relato que va más allá de malos y buenos, pero cuyo contexto espacial, junto a la pobreza, inevitablemente somete a los pobladores. Esta obra ofrece la oportunidad para imaginar los orígenes del contexto armado en Colombia, su cariz agrario y las condiciones históricas en cuanto a cultura política que permitieron que la violencia se afincara en vastos territorios del país. En la novela, se sentencia:

En un principio fue el miedo concreto al matón, a la pandilla, al ejército, a los guerrilleros. Pero cuando estas cosas dejaron de ser ellas mismas por haberse multifurcado, el miedo se convirtió en angustia: era ya el temor ante cosas cuya causa desconocían y cuyo remedio no estaba

en sus manos. Al comienzo aquel miedo despertó cierta desesperada vitalidad que se manifestó en la lucha; después el sentimiento de la derrota convirtió el terror en indiferencia hasta llegar al cinismo. Y la violencia que de ahí siguió no fue otra cosa que la extrema manifestación del miedo, de parte y parte. (Mejía Vallejo, 1964, pp. 20-21)

Si unos meses antes, al llegar, le escocía la conciencia, la costumbre lo hizo impermeable al dolor ajeno, la violencia se fue convirtiendo en un hecho cotidiano al que se acostumbró su moral. Y a punto de ir buscando pequeños argumentos para disculparla y disculparse, llegó a justificarla. (Mejía Vallejo, 1964, p. 97)

Otra pieza artística que cristaliza la preocupación por articular las expresiones estéticas con las realidades sociopolíticas del país es la obra de teatro *El deber de Fenster*, ganadora del premio Fanny Mikey 2009, que reconstruye la masacre de Trujillo. Fue escrita por Humberto Dorado y Matías Maldonado y dirigida por Nicolás Montero y Laura Villegas. Cuenta la historia de un documentalista alemán que vive en el siglo XXII y recibe un baúl con videos, papeles y objetos sobre dicho crimen en Colombia. El protagonista reconstruye el evento junto con los espectadores a partir de las partes del material que recibe.

La obra, que recalca el deber de la memoria, se sirvió de documentos proporcionados por el Grupo de Memoria Histórica. En Trujillo, al norte del Valle, entre 1988 y 1990 fueron asesinadas de manera sistemática cerca de trescientas personas (CNRR, Área de Memoria Histórica, 2008), víctimas de homicidio, tortura y desaparición forzada. Allí afloró el extremo de lo inhumano: no solo conocimos de las masacres; también se hicieron célebres las macabras motosierras, el desmembramiento y la imposibilidad del duelo ante la desfiguración y desaparición de los cuerpos. Sobre ello, dice el Centro de Memoria:

(...) en ese contexto, la recuperación del cadáver es inaceptable para el perpetrador. De hecho, el campesino que rescató de las aguas del río Cauca —el río tumba— el cadáver del padre Tiberio, párroco municipal, pagó su sentido de humanidad con su propia vida. (CNRR, Área de Memoria Histórica, 2008, p. 17)

Con Trujillo, el país entendió que la crueldad no tiene límites, pero que tampoco lo tiene la impunidad. La complicidad y la anuencia de agentes del

Estado escandalizan: salvo imputaciones aisladas, los perpetradores políticos y económicos de tal evento siguen en libertad.

Otro ejemplo artístico referido al teatro lo constituye la reciente iniciativa del Centro Nacional de Memoria Histórica, el Canal Universitario Zoom y la Asociación Colombiana de Actores, que lanzaron una serie audiovisual de cincuenta testimonios de víctimas interpretados por destacados actores del país. El proyecto llamado *No más violencia*, dirigido por Nicolás Montero, recoge testimonios impactantes sobre situaciones de crudeza narradas por sobrevivientes de esta guerra. Estos breves documentos se pueden obtener libremente en la web.

Por su parte, el cine colombiano tiene una larga lista de obras que ponen a la orden del día el tema de la violencia política. Para tal efecto, se destaca *Siempre viva*, estrenada en 2015, que es la adaptación de una obra de teatro a propósito de la toma y retoma del Palacio de Justicia entre el 6 y 7 de noviembre de 1985. Narra los fugios de una madre por saber el paradero de su hija Julieta, estudiante de derecho, quien acepta un trabajo temporal en la cafetería del Palacio. Luego de presentar la historia por muchos conocida, el filme termina con la imagen de Lucía, la mamá, saliendo para una manifestación en la plaza de Bolívar en la que con otros familiares de desaparecidos preguntan: “¿Dónde están mi hijo, mi marido, mi hija, mi esposa?” y nadie contesta.

Esta pieza, como tantas otras, pone en primer plano el dolor de las víctimas, la ausencia de claridad sobre lo sucedido y la solidaridad con los afectados que proviene de las redes de amigos y familiares. La reflexión sobre esta obra permite ver que los muertos no son frías cifras que se acumulan en estadísticas, sino que fueron sujetos con historias, amores y sueños. Julieta es Cristina del Pilar Marín, una de las empleadas desaparecidas del lugar, que salió con vida y cuyos restos recientemente se hallaron en un cementerio de Bogotá. Aún falta saber el paradero y las circunstancias de la desaparición de muchas personas en este infausto suceso.

Un ejemplo final que relaciona el arte, la pedagogía y la política, aspectos centrales de cara al presente escrito, lo constituye la música, sobre la cual hay innumerables posibilidades de trabajo. No solo se trata de los mensajes explícitos que puedan tener tantas canciones colombianas de rock o de rap, con grupos barriales y con melodías sensibles a las nuevas generaciones. La

Pestilencia, Ultrágeno, Aterciopelados, Kraken, Doctor Krápula, Rebelión, Por razones de Estado, Gotas de Rap o La Etnnia, entre otros, son grupos musicales de carácter urbano, de diferentes trayectorias, que expresan la preocupación de jóvenes sobre el destino de su país. Sus líricas denuncian un mundo que los inquieta y una violencia que invade el espectro social.

Al igual que en las anteriores modalidades, traigo a colación, a manera de ejemplo, un reciente montaje musical de la Orquesta Filarmónica de Bogotá en una conmemoración del Día de las Víctimas. En una presentación en un importante centro comercial, mientras la orquesta interpreta una obra, personas vestidas de blanco y otras de negro van sacando los músicos uno a uno, hasta sujetar a la directora del orquesta, lo que genera caos y confusión. La muestra termina en forma solemne con un conjunto de fotografías de desaparecidos instalados en adecuados caballetes en los que aparecen breves notas sobre el nombre y el lugar donde fueron vistos por última vez. Al lado de cada fotografía está una persona que parece ser un familiar o un ser cercano. Un enorme pendón se abre para informar a los presentes sobre estadísticas de los desaparecidos. Varios transeúntes del centro comercial se acercan a las fotografías, leen, preguntan, parecen interesados en el tema.

Los diferentes recursos estéticos mostrados en el presente escrito (literatura, teatro, cine y música), recordemos, se plantearon como ejemplos para trabajar la *imaginación narrativa* en la escuela. Como todo recurso didáctico, en sí mismo no dicen nada; se requiere de la interlocución del maestro para ser aprovechados, incentivados y profundizados. La mejor estrategia didáctica puede ser banalizada en manos desmotivadas y desinteresadas. Como todo texto, los documentos artísticos propuestos no ofrecen las verdades últimas, mucho menos si estamos tratando sobre la violencia política en el país, aspecto sobre el cual, de cuando en cuando, irrumpen nuevos datos e inéditos documentos. Simplemente, procuran un lugar para tener experiencias, en el sentido que postula Larrosa (2003), para que algo nos pase, para ser afectados radicalmente por algo externo, pero también tocados por algo de pasión:

“Pasión” puede referirse también a una cierta heteronomía o a una cierta responsabilidad en relación con el otro que sin embargo no es incompatible con la libertad o con la autonomía. Aunque se trata, naturalmente, de otra libertad y de otra autonomía que la del sujeto independiente que se determina a sí mismo. La pasión funda más bien

una libertad dependiente, determinada, vinculada, obligada incluso, fundada no en ella misma sino en una aceptación primera de algo que está fuera de mí, de algo que no soy yo y que por eso justamente es capaz de apasionarme. (p. 97)

La potencialidad de las sensaciones y reflexiones que suscita el arte, radica, como se ha dicho, en poder descentrarse y descubrir el mundo con ojos y piel ajenos. Por ello, no se trata de clausurar versiones e imponer relatos autorizados, sino más bien de ofrecer llaves que abran a otros paisajes, a otras comprensiones y a otras preguntas. Tampoco se trata de instrumentalizar el arte o de renunciar a los valiosos documentos históricos y a los saberes disciplinares; se trata, mejor, de tantear alternativas pedagógicas humanizadoras que permitan el necesario abordaje del conflicto armado y la violencia política en el país, para que, algún día, cuando estos terminen, sus víctimas recuerden aquellos nefastos sucesos como una vieja pesadilla porque su presente estará cargado de bienestar, justicia, verdad y dignidad. Desde luego que la imaginación narrativa no puede resolver la peligrosa encrucijada entre el pavor de la carga de un pasado oprobioso y un presente amnésico y conformista, pero la educación sí podría hacerse cargo de lo que somos y de lo que quisiéramos llegar a ser.

Para terminar, a tono de los recursos propuestos anteriormente y retomando el sentido del fragmento de Primo Levi cuando sentencia que no somos los sobrevivientes los verdaderos testigos, comparto parte de un poema de Fernando Charry Lara, *Llanura de Tuluá*:

Al borde del camino, los dos cuerpos / uno junto al otro,
desde lejos parecen amarse.
Un hombre y una muchacha, delgadas / formas cálidas
tendidas en la hierba devorándose.
Estrechamente enlazando sus cinturas / aquellos brazos jóvenes,
se piensa: soñarán entregadas sus dos bocas, / sus silencios, sus manos,
sus miradas.
Mas no hay beso, sino el viento, / sino el aire
seco del verano sin movimiento.
Uno junto del otro están caídos, / muertos,
al borde del camino, los dos cuerpos.
Debieron ser esbeltas sus dos sombras / de languidez
adorándose en la tarde.

Y debieron ser terribles sus dos rostros
frente a las amenazas y los relámpagos.
Son cuerpos que son piedra, que son nada, / son cuerpos de mentira,
mutilados,
de su suerte ignorantes, de su muerte, / y ahora, ya de cerca
contemplados,
ocasión de voraces negras aves.

REFERENCIAS

- Aponte, J. (2012). Rutas epistémicas y pedagógicas de la primera violencia en la enseñanza de las ciencias sociales: entre la memoria oficial y otras memorias. *Revista Colombiana de Educación*, 62, 153-164.
- Arias, D. (2015). La enseñanza de la historia reciente y la formación moral. Dilemas de un vínculo imprescindible. *Folios*, 42, 29-41.
- Arias, D. y Torres, E. (2014). La estrechez de la excelencia docente en las políticas educativas: ¿ser bueno es estar bien evaluado? *Revista Colombiana de Educación*, 67, 47-65.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), Área de Memoria Histórica. (2008). *Trujillo: una masacre que no cesa*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación (CNRR), Grupo de Memoria Histórica (GMH). (2013). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Díaz, M., Granada, G. y Ortiz, L. (2012). *Ejes sociales 9. Serie de ciencias sociales para la educación básica y media*. Bogotá: Educar.
- Dorado, H. y Maldonado, M. (2009). *El deber de Fenster* [Obra de teatro].
- González, F. (2015). Prólogo. En N. García, Y. Arango, J. Londoño y C. Sánchez, *Educar en la memoria: entre la lectura, la narrativa literaria y la historia reciente* (pp. 13-18). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- González, M. (2014). La violencia contada a los escolares. Conflicto social y memoria en los manuales educativos del siglo XX. *Análisis Político*, 81, 32-48.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Levi, P. (1989). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: Muchnik.
- López, K. (2015). *Siempre viva* [Obra de teatro].
- Mantegazza, R. (2006). *El olor del humo. Auschwitz y la pedagogía del exterminio*. Barcelona: Anthropos.

- Mejía Vallejo, M. (1964). *El día señalado*. Medellín, Barcelona: Destino.
- Méndez, D. y López, D. (2015). Identidad nacional en los textos escolares de ciencias sociales de grado noveno: ¿transformación o extinción? *Actualidades Pedagógicas*, 66, 35-51.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Andrés Bello.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2004). *Estándares básicos de competencias, Ciencias Sociales. Formar en ciencias: ¡el desafío! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Bogotá: Autor.
- República de Colombia, Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2015). *Decreto 1038 de 2015, por el cual se reglamenta la Cátedra por la Paz*. Bogotá: Autor.
- Rodríguez, S. y Sánchez, M. (2009). Problemáticas de la enseñanza de la historia reciente en Colombia: trabajar con la memoria en un país en guerra. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 7, 15-66.
- Rosero, E. (2007). *Los ejércitos*. Barcelona: Tusquets.
- Torres, E. (2015). Narratividad y tiempo: niños y niñas desvinculados del conflicto armado colombiano. En D. Calderón (ed.), *Lenguaje, cultura e investigación: problemas emergentes en educación* (pp. 59-82). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Este libro se terminó de imprimir en el mes de agosto de 2016
en Editorial Kimpres S.A.S.
En su composición se utilizaron tipos
Gill Sans MT 11,5/14.
Se imprimieron 300 ejemplares en book cream de 59 gramos.