

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTROS EN FORMACIÓN EN LA  
ATENCIÓN EDUCATIVA DIFERENCIAL DE ESTUDIANTES EN  
CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO POR CONFLICTO ARMADO.**

**NELSON TORRES VEGA**

Tesis presentada como requisito parcial para optar el título de Doctor en Ciencias de la  
Educación.

**Dr. ÁLVARO TORRES MESIAS**

Director de Tesis

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
RED DE UNIVERSIDADES DE COLOMBIA, RUDECOLOMBIA  
PASTO  
2014**

**PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTROS EN FORMACIÓN EN LA  
ATENCIÓN EDUCATIVA DIFERENCIAL DE ESTUDIANTES EN  
CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO POR CONFLICTO ARMADO.**

**NELSON TORRES VEGA**

**UNIVERSIDAD DE NARIÑO  
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
RED DE UNIVERSIDADES DE COLOMBIA, RUDECOLOMBIA  
PASTO  
2014**

## **NOTA DE RESPONSABILIDAD**

“Las ideas y conclusiones aportadas en el siguiente trabajo son responsabilidad exclusiva de los autores”.

Artículo 1ro del acuerdo No. 324 de Octubre 11 de 1966 emanado del Honorable Consejo Directivo de la Universidad de Nariño.

**NOTA DE ACEPTACIÓN:**

**Fecha de sustentación:** 07 Marzo 2014

---

**Calificación:** Cuatro siete (4,7)

---

Dr. NUBIA CECILIA AGUDELO CELY

---

**Presidente de Jurado**

DR. ERNESTO JACOB KEIM

---

**Jurado**

Dr. GIRALDO JAVIER GÓMEZ GUERRA

---

**Jurado**

San Juan de Pasto, Marzo de 2014

## AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profundo y sincero agradecimiento a las personas e instituciones que hicieron posible la elaboración de este documento:

Al Doctor ÁLVARO TORRES MESIAS, que como director de Tesis estuvo siempre acompañando todos los momentos del proceso.

A la Doctora GABRIELA HERNÁNDEZ VEGA, como directora del programa doctoral Rudecolombia, CADE sede Pasto, por todo el apoyo y calor humano brindado.

A la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño y a la Asamblea de Profesores por haberme brindado la oportunidad de cualificarme.

Al Doctor EDMUNDO CALVACHE LÓPEZ, Rector de la Universidad de Nariño y Presidente de RUDECOLOMBIA, por su confianza, amistad y apoyo permanente.

A la Doctora NUBIA AGUDELO CELY, al Doctor ERNESTO JACOB KEIM, al Doctor GIRALDO JAVIER GÓMEZ GUERRA, por la revisión y aportes significativos a esta Tesis, como jurados y miembros del tribunal.

A la Profesora Maura Arciniégas por su contribución en la corrección de estilo del texto.

A: Luis Ramírez, Luis Alberto Montenegro, Juan David Montenegro y Viviana Obando, como auxiliares en la recolección, transcripción y procesamiento de la información.

A las Instituciones Educativas de la ciudad de Pasto: María de Nazareth, Ciudadela de Paz y Mercedario por su decidida participación.

A todas las personas que de una u otra forma cooperaron en la feliz culminación de este desafío.

## **DEDICATORIA**

**A la memoria de mi esposa Cecilia de las Mercedes, quien desde la eternidad está presente en todo momento iluminando mi camino.**

**A mis hijos Néstor Ned y David Rolando quienes son la razón de ser de mi existencia, y soporte fundamental en el desarrollo de este trabajo.**

## **RESUMEN.**

### **PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE MAESTROS EN FORMACIÓN EN LA ATENCIÓN EDUCATIVA DIFERENCIAL DE ESTUDIANTES EN CONDICIÓN DE DESPLAZAMIENTO POR CONFLICTO ARMADO.**

El presente documento es el resultado de la investigación adelantada sobre prácticas pedagógicas de maestros en formación en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento. Su objeto fue aproximarse a la comprensión e interpretación de las dinámicas desarrolladas por los maestros en formación y sus interrelaciones con instituciones educativas oficiales, particularmente sobre la atención educativa diferencial que se ofrece a niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento por el conflicto armado en la ciudad de Pasto, Colombia.

La investigación hizo posible, por una parte, verificar la tesis sobre la necesidad de que la formación inicial de maestros, tanto en el fundamento teórico como en sus prácticas pedagógicas y la cualificación permanente esté centrada en conocimientos específicos sobre las culturas que interactúan en las escuelas, para atender a situaciones de vulnerabilidad (desplazamiento) y a la diversidad cultural que se presenta en ellas. De otra parte el estudio permitió advertir la complejidad y los retos en los procesos de formación de maestros, que desde la perspectiva de la Pedagogía Social lograría atender las exigencias de la sociedad actual, lo cual tiene implicaciones de orden curricular y administrativo en los programas de pregrado. Desde estas reflexiones se insinúan algunos elementos teóricos que se podrían convertir en propuestas alternas para enfrentar la crisis educativa actual.

**Palabras Claves:** Prácticas Pedagógica; Maestros en Formación; Atención Educativa Diferencial; Estudiantes en Condición de Desplazamiento.

## **ABSTRACT**

### **TEACHING PRACTICES IN TEACHER TRAINING IN EDUCATIONAL ATTENTION STUDENTS IN DIFFERENTIAL TRAVEL CONDITIONS BY ARMED CONFLICT.**

This document is the result of the investigation conducted on pedagogical practices of teachers in training in differential educational attention of students living in displacement. Its purpose was to approach the understanding and interpretation of the dynamics developed by student teachers and their interrelationships with formal educational institutions, particularly the differential educational services offered to children and young people living in displacement by armed conflict Pasto, Colombia.

The research made it possible, first, verify thesis on the need for the initial training of teachers in both the theoretical basis as in their teaching and continuing qualification is focused on specific knowledge about the cultures that interact in schools, to address situations of vulnerability ( displacement ) and cultural diversity that occurs in them. Furthermore the study noted the allowed complexity and challenges in the process of teacher training, from the perspective of Social Pedagogy achieved meet the demands of today's society, which has implications for curricular and administrative programs in undergraduate. From these reflections some theoretical elements that could become alternative proposals to address the current educational crisis insinuate.

**Key Words:** Pedagogical Practices, Teachers Training, Education and Care Differential, students in Condition Displacement.



## TABLA DE CONTENIDO

	<b>Pg.</b>
Introducción	XVI
Anclaje de Categorías de Análisis	XLI
<b>CAPÍTULO I: PEDAGOGÍA SOCIAL: Historia, Realidades y Desafíos para América Latina</b>	<b>43</b>
1.1. Breve Historia de la Pedagogía Social	44
1.2. Conceptualización	49
1.3. Tendencias de la Pedagogía Social	53
1.4. Fundamentos de la Educación Social	60
1.5. Ámbitos de la Pedagogía Social	62
1.6. La Pedagogía Social en América Latina	65
1.7. ¿Por qué y para qué la Pedagogía Social en Colombia?	73
1.7.1. La Globalización	74
1.7.2. La Crisis de La Educación	77
1.7.3. La Violencia	78
1.7.4. La Pobreza	81
1.7.5. El Analfabetismo	84
Conclusiones	88
<b>CAPÍTULO II: TRANSFORMAR LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS MAESTROS EN FORMACION: UN RETO INAPLAZABLE</b>	<b>92</b>
2.1. La Preocupación por la Formación del Maestro para la Justicia Social y la Equidad.	93
2.2. Las Prácticas Pedagógicas Como Proceso de Formación	95
2.2.1. Algunos Enfoques sobre Práctica Pedagógica	98

2.2.2. La Discusión sobre Pertinencia y Reconocimiento de las Prácticas Pedagógicas	104
2.2.3. Estructura y Actores de la Práctica Pedagógica	114
2.3. Los Maestros en Formación Protagonistas de la Transformación de la Escuela	127
2.3.1. El Perfil del Maestro para tiempos de Incertidumbre	128
2.3.2. Algunas Dificultades de Maestros en Formación: Apuros y Dilemas	131
2.3.2.1. Las deficiencias en el acompañamiento	132
2.3.2.2. La actitud de algunos maestros en formación	133
2.3.2.3. La ausencia de articulación docencia-investigación	137
2.3.2.4. El enfoque tradicional reproducciónista	141
2.3.2.5. Preparación Inicial	143
2.3.2.6. La Cualificación Permanente de Maestros	157
2.3.2.7. Las Estrategias Pedagógicas	162
2.3.2.8. Las Reformas Curriculares	165
2.4. Prácticas Pedagógicas y el Compromiso Social del Maestro	177
2.5. La Interacción-acción social del Maestro: ¿Intervenir o interactuar?	183
Conclusiones	188
<b>CAPÍTULO III: EDUCAR DESDE LAS DIFERENCIAS Y LA INCLUSIÓN</b>	191
3.1. Enfoque Diferencial e Igualdad de Oportunidades	193
3.2. Implicaciones del Enfoque Diferencial	210
3.3. Enfoque Asistencialista	215
3.4. Diversidad Cultural y Escuela	220
3.4.1. Interculturalidad y Pedagogía	226
3.4.2. Educación y Multiculturalidad	232
3.4.3. Enfoque de Equidad y de Derechos	235
3.4.4. Complejidad de los Contexto Escolares	244
Conclusiones	251

<b>CAPITULO IV: MIGRACION, DESPLAZAMIENTO Y CONFLICTO SOCIAL</b>	255
4.1. Migración y Desplazamiento	256
4.2. Secuelas del Conflicto social y Armado en la Escuela	265
4.3. Desplazamiento, Desarraigo y el que-hacer de la Escuela.	284
4.4. El Desplazamiento, la Exclusión Social y Educativa: la Invisibilidad del Conflicto	289
Conclusiones	299
<b>CONCLUSIONES FINALES</b>	302
Hacia un Enfoque Pedagógico Intercultural y Diferencial, EPID	305
Características del Enfoque Pedagógico Intercultural y Diferencial.	307
<b>RECOMENDACIONES</b>	310
Comienzo de un Final	311
<b>BIBLIOGRAFÍA GENERAL</b>	316
Pedagogía social	316
Prácticas Pedagógicas	324
Maestros en Formación	327
Atención Educativa Diferencial	334
Desplazamiento y Conflicto Social	340
Investigación	350
Fundamentos Filosóficos y Epistemológicos	353
Siglas Utilizadas	356
Anexos: adjunto.	

**TABLA DE FIGURAS**

	<b>Pg.</b>
Figura 1. Estructura de análisis	33
Figura 2. Pre configuración Categorical	39
Figura 3. Anclaje de Categorías de Análisis	42
Figura 4. Pedagogía Social en Alemania	46
Figura 5. Pedagogía Social en España	48
Figura 6. Corrientes Pedagogía Social Crítica	55
Figura 7. Ámbitos y Áreas de la Pedagogía Social	64
Figura 8. Escenarios de la Pedagogía Social	64
Figura 9. Pedagogía Social: Acople Europa – América Latina	66
Figura 10. Razones para una Pedagogía Social en Colombia	88
Figura 11. Auto 251/2008	205
Figura 12. Valores Dicotómicos de la Interculturalidad	226
Figura 13. Enfoque Pedagogía Intercultural	254

**TABLA DE FOTOGRAFÍAS**

	<b>Pg.</b>
Fotografía 1. Enfoque de Práctica Pedagógica	99
Fotografía 2. Rol Maestro Acompañante.	117
Fotografía 3. Diversidad Cultural y Escuela.	151
Fotografía 4. Enfoque Diferencial.	199
Fotografía 5. La Educación Derecho de Todos.	243
Fotografía 6. Desplazamiento y Escuela.	262
Fotografía 7. Consecuencias del Desplazamiento.	287

**TABLA DE CUADROS**

	<b>Pg.</b>
Cuadro 1. Paradojas de Nuestro Tiempo	221
Cuadro 2. Necesidades Socio – Educativas de Estudiantes en condición de Desplazamiento	272
Cuadro 3. Causas y Efectos del trabajo infantil.	277

**TABLA DE ANEXOS**

Anexo 1.	La Integración De La Convención Internacional Sobre Los Derechos Del Niño En Los Sistemas Jurídicos Nacionales- El Caso De Colombia
Anexo 2.	Preconfiguración Códigos, Categoría: Prácticas Pedagógicas (Reporte Atlas.Ti)
Anexo 3	Preconfiguración Códigos, Categoría: Maestros en Formación (Reporte Atlas.Ti)
Anexo 4.	Preconfiguración Códigos, Categoría: Atención Educativa Diferencial (Reporte Atlas.Ti)
Anexo 5.	Preconfiguración Códigos, Categoría: Estudiantes en Condición de Desplazamiento. (Reporte Atlas.Ti).
Anexo 6.	Relación de Códigos (Network) – Resultados Atlas.Ti
Anexo 7.	Descripción de relatos desde diferentes miradas
Anexo 8.	Categorización y Codificación General: Participantes e Instituciones
Anexo 9.	Mapas Contextualización – Investigación
Anexo 10.	Criterios de selección y sujetos participantes
Anexo 11.	Codificación general: Participantes e Instituciones
Anexo 12.	Jerarquización de Códigos por Categorías
Anexo 13.	Marco Categorical: Validación de Instrumentos
Anexo 14.	Escenarios de la Pedagogía Social.

## Introducción

Los procesos de globalización son un fenómeno cultural e histórico que abarca lo local, regional y planetario; como lo afirma González, E. y García, J. (1999, p. 14), “los procesos de globalización son un fenómeno histórico que hoy más que nunca se están construyendo como un tejido que se convierte en territorio-red a escala planetaria, que privilegia ciertas ciudades, regiones y localidades, en deterioro de otras”. Pero cada región tiene sus especificidades, en función de las cuales debe plantear sus particulares propuestas de cambio, adaptando lo planetario de manera inteligente a sus propios contextos y realidades. Ésta sería la mejor manera de hacerle frente a “las formas de sometimiento y aniquilamiento cultural” a las que están expuestos los países más pobres; en consecuencia, se trata de un ajuste crítico de los valores universales a las circunstancias particulares para fortalecer la cultura de cada sociedad local y regional.

Las transformaciones debidas a los grandes avances de la ciencia y la tecnología, han generado una serie de interacciones y relaciones de interdependencia entre todos los pueblos del mundo, pero de manera diferenciada, como lo explica García, J. (1999, p. 50) “estos cambios no han afectado del mismo modo y con la misma intensidad, ni a todos los países ni, en el interior de éstos a todos los sectores sociales”, lo cierto es que las desigualdades se han agudizado progresivamente entre los países ricos y pobres, con la particularidad de que en los pobres, la brecha existente entre las clases sociales altas y bajas es cada vez más amplia: mientras unos pocos gozan de todas las ventajas y privilegios, la gran mayoría de la población es excluida de ellas, intensificándose cada vez más la tensión social existente.

Otra tendencia de esta época es el fenómeno migratorio, tanto a nivel nacional como internacional; por una parte al interior de cada país, el abandono del sector rural hacia los centros urbanos ha sido enorme, originando cordones de miseria a causa de situaciones como el conflicto armado, en el caso colombiano, la pobreza, la falta de apoyos del Estado al sector agropecuario minifundista, las deficientes condiciones de salud, educación y servicios públicos básicos, entre otros, generando cambios drásticos



en la familia y sus valores tradicionales y el comportamiento social; por otra parte, a nivel internacional, las crisis socioeconómicas han obligado a la migración de poblaciones y colectivos de los países pobres hacia los más prósperos.

A pesar de todos los aspectos negativos que ha generado el fenómeno globalizante, también se pueden rescatar algunos aspectos positivos, uno de ellos es el referido a la promoción de los derechos humanos<sup>1</sup>, especialmente los atinentes a los Derechos del Niños en los diferentes sistemas jurídicos nacionales<sup>2</sup>, (ver Anexo 1), como lo describe Rodríguez Lapuente, M. (1999, p. 52) “en las últimas décadas no sólo se han multiplicado los organismos, tanto oficiales como no gubernamentales, sino también los instrumentos internacionales dirigidos a garantizar, puntualizar y desarrollar su contenido”; en consecuencia, como lo considera el mismo autor, “la tarea del presente y del futuro inmediato debe ser la de eliminar o siquiera reducir al mínimo los aspectos negativos de esta situación que hemos descrito y, en cambio, expandir y fortalecer los aspectos positivos” (p.53). Ante la situación de incertidumbre comentada, no queremos perder la esperanza en la equidad e igualdad de oportunidades, lo cual significa que se debe llegar a una adecuada distribución de los recursos entre todas las regiones y países, sin que ninguno obtenga ventajas valiéndose de la debilidad del otro; se trata de intentar un modelo de desarrollo alternativo, que desde una perspectiva integradora global, se tome como eje articulador las implicaciones culturales de cada región.

América Latina es una de las regiones del mundo con más desigualdades debido a la inequidad en la distribución de la riqueza que ellos generan; Colombia no es excepción, éste es un país con altos niveles de analfabetismo, sobre todo en la zona rural

---

<sup>1</sup> En las últimas décadas se han incrementado los organismos en defensa de los derechos humanos: Declaración Universal de los Derechos Humanos.- 1948; Declaración de los Derechos del Niño.- 1959; Convención de la UNESCO. Eliminación de las discriminaciones en materia de enseñanza. 1960; Convención contra la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. 1981; Convención sobre los derechos del Niño. 1990; Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien.Tailandia.1990; Declaración de Salamanca, Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, España. 1994; Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. 2006. (Pulido. O, 2012. p.8)

<sup>2</sup> La Convención Internacional de los Derechos del Niño, CIDN, aprobada por las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y ratificada por todos los países latinoamericanos en 1990, es el primer instrumento específico del derecho internacional que sitúa a los niños como titulares de derechos. (Ver Anexo 12).

(Gutiérrez. M.I. 2005)<sup>3</sup>; pero también crisis en educación y salud; dificultades para el acceso a los servicios públicos básicos; especialmente en los sectores más pobres; altos niveles de delincuencia; particularmente en los sectores urbanos de las grandes ciudades; sumado a lo anterior, un conflicto armado interno, que ya es histórico, que ha generado el fenómeno del desplazamiento forzado, donde las víctimas centrales son las niñas, niños, jóvenes y madres cabeza de hogar. En el estudio aquí planteado se ubica al sector educativo como la subestructura que debe emprender un cambio significativo en América Latina, para atender a las exigencias en tiempos de cambio e incertidumbre, especialmente en lo referente a la formación inicial de educadores para contextos de diversidad cultural, ámbito en el que hacen presencia los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento, tendencia que es cada vez más notoria en las instituciones educativas de este país. Atendiendo a este planteamiento, la diversidad cultural se constituye en el eje articulador del modelo de desarrollo alternativo para el caso concreto de la educación.

Desde la formación académica y experiencia del autor, como deducción de la observación que por varios años se ha tenido sobre el tema, la investigación abordó el estudio de las “prácticas pedagógicas de maestros en formación en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por el conflicto armado”; temática que reviste especial importancia para la comunidad académica local, de la región y del país por cuanto en primer lugar, articula la educación superior a procesos de atención social y educativa de niños, niñas y jóvenes en condiciones de desplazamiento, más aun cuando éstos no son atendidos bajo un enfoque diferencial e integral como lo establece la normatividad vigente<sup>4</sup>. Segundo, los resultados de este ejercicio investigativo deben generar acciones de atención educativa integral que beneficien a un buen número de niñas, niños y jóvenes desplazados por el conflicto armado que se encuentran por fuera del sistema educativo. Tercero, ayuda a las familias desplazadas que esperan una solución educativa duradera para sus hijos. Cuarto, orienta

---

<sup>3</sup> En el estudio realizado por Martha Isabel Gutiérrez se afirma que el analfabetismo en la zona rural asciende al 21% , datos tomados del Dane sobre el Censo 2005.

<sup>4</sup>Para ampliar lo referente al enfoque diferencial, la Corte Constitucional ha emitido el auto 251 de 2008, “Con el objeto de proteger los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes afectados por el desplazamiento forzado. (Reales, Clara Elena y Torres, Juan. 2010).

a las instituciones inclusoras, a los maestros en formación y a los docentes activos vinculados a ellas, para que desde el enfoque diferencial, los niños(as) y jóvenes se integren a la vida escolar en igualdad de condiciones y con el reconocimiento de sus derechos. En consecuencia, se beneficia la sociedad en general, ya que se mitiga en parte la intensidad de la crisis, considerada como un obstáculo para el desarrollo y progreso de los pueblos.

Por otra parte esta investigación orienta a la reformulación y rediseño de los currículos de los programas de formación de Licenciados, generando propuestas pedagógico-didácticas alternas y pertinentes, con políticas institucionales de formación de maestros, lo anterior en coherencia con las actuales tendencias latinoamericanas y mundiales, dando prelación al componente social dentro de los planes de estudio, teniendo en cuenta que estos cambios tiene implicaciones de todo orden desde lo académico hasta lo administrativo. Desde esta perspectiva, es la línea de Pedagogía Social la que aporta elementos sustanciales que enriquecen el debate: desde lo teórico, aspectos conceptuales en torno a temas como la inclusión- exclusión, el enfoque diferencial, las discapacidades, la interculturalidad, la identidad, la diversidad cultural entre otros; desde lo metodológico, abordando el enfoque hermenéutico para plantear una experiencia emancipatoria y transformadora en los contextos escolares que acogen a la población desplazada y comprometiendo a los maestros en formación que desarrollan sus prácticas pedagógicas.

Otra de las razones que animó este proyecto de investigación es el reciente auge en Colombia y América Latina de reflexiones sobre temáticas relacionadas, por una parte con educación popular, por otra con el conflicto armado, su intensidad y los conflictos sociales que de allí se han generado (violencias, desigualdades y desplazamiento), propiciando en el contexto académico el desarrollo de líneas de investigación relacionadas con Pedagogía Social, auspiciadas por organizaciones académicas, como la Red de Universidades de Colombia, Rudecolombia en asocio con

Universidades europeas, particularmente españolas, entre otras con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada-España<sup>5</sup>.

Para esta investigación se tuvo en cuenta algunos antecedentes investigativos encontrando que sobre el tema de las “prácticas pedagógicas de maestros en formación en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por el conflicto armado”, aunque puntualmente no existen investigaciones. Sin embargo, a nivel local, regional y nacional, la producción académica e investigativa ofrece algunos estudios aproximados sobre la cuestión, desde aristas diferentes, como: “Representaciones sociales de la población en condición de desplazamiento receptionada en Pasto frente al Conflicto Armado”. Tesis de Nathalie Andrea López Lasso, 2006, Universidad de Nariño; “Rechazo Social en Familias en Condición de Desplazamiento, vinculadas a la Fundación Aldea Global- Pasto”. Tesis de María Camilia Enriquez Villota, 2007, Universidad de Nariño; “Plan de Ayuda Humanitaria de Emergencia para Desplazados Internos del Municipio de Pasto”, escrita por Oscar Hernán Quijano B. y Edwin Vicente Realpe Solarte, 2012, Universidad de Nariño; “El Desarraigo Cultural: Historias de Vida de Desplazados que habitan el Barrio Juan Pablo II, Municipio de Pasto”, tesis de Javier Alexander Grijalba B, y Darwin José Oquendo Ledesma, 2012, Universidad de Nariño; “Censo de Población Víctima del Desplazamiento Forzado residente en el Municipio de Pasto”, Investigación desarrollada por la Universidad de Nariño-Municipio de Pasto, 2012.

De otra parte, a nivel nacional se han desarrollado investigaciones que aportan al tema, como: “El Estado Colombiano y el Buen Vivir, un Proyecto Político Educativo” Tesis doctoral de Guillermo Rojas Quiceno, 2012, Rudecolombia, Universidad del Cauca; “Desplazamiento en Colombia: prevenir, asistir, transformar, cooperación

---

<sup>5</sup> Con la realización de los Seminarios sobre Pedagogía Social en Colombia en el 2010 (Tunja, Cartagena e Ibagué), auspiciados por Rudecolombia y desarrollados por delegados de la Universidad de Granada, España (Dr. Carmona, Dr. García Mínguez y Dr. Bueno Sánchez), y en cumplimiento del convenio académico interinstitucional entre Rudecolombia- Universidad de Granada España, se observa un auge importante en estudios relacionados con la Pedagogía Social en Colombia, a través de varias cohortes de estudiantes de doctorado, situación que ha generado la inquietud de formular una nueva línea de investigación, al interior de la Red Rudecolombia.

internacional e iniciativas locales” investigación de Cristina Churruca y Donny Meertens. 2010, Pontificia Universidad Javeriana- Universidad de Deusto; “Escuela y Desplazamiento, una Propuesta Pedagógica” investigación de Manuel Restrepo Yusty, 1999, Ministerio de Educación Nacional; “Perfil Migratorio de Colombia” de Clemencia Ramírez, Marcela Zuluága y Clara Perilla. 2010. Bogotá, D.C., Organización Internacional para Migraciones, OIM. En el ámbito internacional, las investigaciones sobre el tema son igualmente tangenciales, las que han sido propiciadas por institutos o fundaciones, como por ejemplo: “Balance de una década de Paz y Conflictos, Tensiones y Retos en el Sistema Internacional. Anuario 2010- 2011” de Manuela Mesa (Coord.) (2010). Madrid. Fundación Cultura de Paz, CEIPAZ; “Propuesta de Educación y Cultura de Paz para la Ciudad de Puebla, México” (2009) tesis doctoral de María Guadalupe Abrego. Universidad de Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos; “Lo Agresivo como factor en la Promoción de una Cultura de Paz: Un estudio exploratorio” (2010), tesis doctoral de Humberto Yañez Canal. Universidad de Granada, Instituto de la Paz y los Conflictos.

Además esta investigación asume la perspectiva pedagógica, como una de las problemáticas de creciente deliberación y debate en formación de maestros. El maestro de hoy es el llamado a ejercer su labor formadora con estudiantes cada vez más heterogéneos culturalmente, además en condiciones de vulnerabilidad y desplazamiento forzado. Por estas razones, las instituciones educativas deben dejar de ser, progresivamente, menos monoculturales, atender a las diferencias, hecho que requiere construir elementos teórico-prácticos desde la diversidad, que sirvan de bitácora para que el desarrollo de las prácticas pedagógicas sea más coherentes con la realidad de la escuela, para lo cual los maestros no están preparados. En este propósito, y para dar respuesta provisional a la situación problemática descrita, se formuló la siguiente tesis: Frente a la diversidad cultural y a la vulnerabilidad que se presenta en las instituciones educativas, los educadores, maestros en formación y en servicio, requieren de una formación inicial (desde las prácticas pedagógicas) y una cualificación permanente, respectivamente, con profundos conocimientos sobre las diversas culturas que interactúan en la escuela, considerando que los estudiantes en condición de

desplazamiento que acuden a ella deben ser atendidos desde un enfoque diferencial y de derechos humanos, que tenga en cuenta sus particularidades y su situación de vulnerabilidad.

En el contexto de este estudio, cabe mencionar algunos acontecimientos que han contribuido al desarrollo de la temática en cuestión. En primer lugar teniendo en cuenta la ley 30 de 1992, ley de Educación Superior para Colombia, toda Universidad debe desarrollar tres funciones básicas: la docencia, la investigación y la proyección, tareas que son fundamentales e imprescindibles en la vida académica de estas instituciones, según lo contempla el Consejo Nacional de Acreditación, CNA (2008). En este mismo sentido se ha venido proponiendo, de tiempo atrás, la denominada “Universidad de Investigación”, formulación que se convierte en el motor del desarrollo científico y tecnológico, a partir de cuatro factores que están articulados entre sí: el énfasis en la formación doctoral; capacidad de inversión en investigación mediante movilización de recursos externos; conformación de una extensa red de grupos de investigación de alta calidad, y una alta producción científica, medida en términos de artículos en revistas indexadas.

En consecuencia de lo anterior se asegura que los nuevos profesionales sean competentes para soportar los aspectos socioculturales, técnicos, científicos y artísticos, mediante mecanismos de diversidad, flexibilidad y articulación. En este contexto la Educación Superior es la responsable de la formación de profesores para todo el sistema educativo, así como la consolidación de la investigación pedagógica y la producción de contenidos educativos, a través del acompañamiento académico de parte del Estado. Así mismo dinamizará la transformación de los modelos educativos, la formación de profesores en alternativas didácticas, presenciales o virtuales; la reivindicación de la enseñanza activa, donde el protagonista central es quien aprende. Como un deber concluyente, la Educación Superior asume la formación integral de las personas, como ciudadanos y profesionales capaces de abordar con responsabilidad ética, social y ambiental los múltiples retos del mundo contemporáneo; asume la promoción, el respeto y la defensa de los derechos humanos, combatiendo toda la forma de discriminación,

opresión, dominación; lucha por la igualdad, la justicia social, la equidad de género, la defensa del patrimonio cultural y ambiental; reafirmando en todos los ámbitos el carácter pluricultural y multiétnico de todos los países de la región y país. (Delors, 1996).

En segundo lugar y atendiendo a lo expuesto por el mismo autor Delors (1996, p.97) en su informe a la UNESCO complementa lo dicho, afirmando que: “una de las primeras funciones que incumbe a la educación consiste en lograr que la humanidad pueda lograr cabalmente su propio desarrollo...habida cuenta del punto de vista adoptado, la educación contribuye al desarrollo humano en todos sus aspectos”<sup>6</sup>. Desde esta perspectiva, el informe hace énfasis en el papel central de las Universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales, que actuando desde su independencia y autonomía, se adapten continuamente a las condiciones cambiantes, demandas sociales y avances del conocimiento.

En tercer término y en el mismo contexto de la temática referida, la Declaración de Bolonia (1999), la cual reconoce que en la actualidad, uno de los factores irremplazables para el crecimiento social y humano es la Educación, como elemento indispensable “capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio”. Llamado que promueve el fortalecimiento de las sociedades estables, pacíficas y democráticas.

Otro aspecto a tener en cuenta en este estudio es el propuesto en el Proyecto Tunning para América Latina (2007), el cual describe que dentro de los procesos de transformación de la educación superior en América Latina, es de gran importancia

---

<sup>6</sup> Delors, J. (1996), hace énfasis en la educación para el desarrollo humano, permitiendo que cada persona sea responsable de su propio destino, que le permita comprenderse mejor a sí mismo, entender a los demás y participar de la vida en sociedad. Esta premisa es reafirmada por Francisco Gutiérrez(1985. p.70)) cuando se refiere al Proyecto Alternativo del Hombre Nuevo: “El Hombre, cada Hombre y cualquier Hombre puede ser y será creador de su propia historia y no ya objeto de la historia de algún otro”

En el mismo informe Delors agrega que “para cumplir el conjunto de las misiones que le son propias, la educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” ( pp. 105-109).

trabajar sobre la nueva concepción del perfil profesional: “La sociedad requiere profesionales con pensamiento crítico, con conocimientos profundos de su realidad local y mundial, que junto a su capacidad de adaptación al cambio, hayan asumido un compromiso ético con la sociedad”( p.24). Esta propuesta pretende que los perfiles de los profesionales universitarios “no sólo deben satisfacer los requerimientos de la sociedad, sino proyectarlos, de acuerdo a las necesidades de las regiones y del país. En este sentido, lo recomendable es que su definición se realice a través de competencias”. (p. 24)

La Declaración de la Conferencia Regional de la Educación Superior en América Latina y el Caribe, CRES (2008), plantea que: “La Educación Superior es un bien público social, un derecho humano y universal y un deber del Estado” (p.1), hace un llamado a los organismos gubernamentales encargados de decisiones políticas y estratégicas, además exhorta a todos los responsables y actores involucrados en tareas educativas y universitarias, para que estén atentos a las prioridades que la Educación Superior debe asumir, como desafíos y retos, que de no ser atendidos oportunamente, las desigualdades, diferencias y contradicciones en la región se incrementarán.

En este contexto, el conocimiento, la ciencia y la tecnología juegan un papel primordial en el desarrollo y fortalecimiento de la Educación Superior y se constituyen en elemento insustituible para el avance social, la generación de riqueza, el fortalecimiento de las identidades culturales, la cohesión social, lucha contra la pobreza y la promoción de una cultura de paz. Con este propósito, desde el Cres (2008), se aspira a expandir la cobertura. Además el fortalecimiento de la educación concierne a todos los sectores, públicos y privados, para ello están obligados a ofrecer una Educación Superior de calidad, a través de mecanismos de acreditación que garanticen transparencia y condición de servicio público. Por otra parte, la autonomía es un derecho y una condición para poder determinar, de manera reflexiva, rigurosa y crítica por parte de la comunidad universitaria, las prioridades, las responsabilidades y compromisos para cumplir con la misión de la Educación Superior, con criterios de calidad, pertinencia, eficiencia y transparencia. Se reconoce que la transformación social y productiva de



nuestras sociedades es una prioridad en América Latina, por lo que necesita una educación que contribuya a la convivencia democrática, a la tolerancia, el respeto por el otro, espíritu de solidaridad y cooperación que genere oportunidades para el logro de la equidad social con reciprocidad.

Finalmente, el documento sobre Profesores para una Educación para Todos, proyecto estratégico regional sobre maestros de la OREALC/UNESCO (2012) denominado “Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Maestros en América Latina y el Caribe”, caracteriza la situación de los maestros en la región, abordando la formación inicial de maestros en la que se advierte: “la débil calidad de los programas de formación”, y la “formación universalista de los profesores, sin especialización para trabajar con alumnado de grupos sociales desventajados” (p. 9).

Atendiendo a los procesos descritos sobre la formación del profesorado, se retoma a Giroux, H (1990, pp. 171-178), en su análisis sobre la formación del profesorado. Este autor describe que existe escasa confianza de los profesores de la escuela pública para ejercer el liderazgo intelectual y moral a favor de la juventud. Esto se da porque en primer lugar, se reducen a la categoría de “técnicos superiores” encargados de llevar a cabo dictámenes y objetivos propuestos por expertos totalmente ajenos a las realidades cotidianas del aula, por lo tanto, afirma el mismo Giroux que es necesario defender a los profesores “como intelectuales transformativos que combinan la reflexión y las prácticas académicas”. En segundo término, el desarrollo de ideologías instrumentales acentúa el enfoque tecnocrático, tanto en la formación del profesorado como en la actividad de aula. Bajo este último enfoque se esconde la estandarización del conocimiento escolar con fines de control, lo cual conlleva a una devaluación progresiva del trabajo crítico e intelectual de los profesores. Finalmente, la racionalidad tecnocrática e instrumental reduce la autonomía del profesor con respecto a la planeación y desarrollo del currículo, que lo ubica como simple ejecutor de procedimientos y de contenidos predeterminados e instruccionales, lo cual legitima las denominadas “pedagogías basadas en la gestión”.

La categoría de Profesor como Intelectual Transformativo propuesta por Giroux, pretende que el trabajo de los maestros sea una forma de tarea intelectual, ya que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. De esta manera se “contempla a los profesores como profesionales reflexivos de la enseñanza”. La visión de los profesores como intelectuales proporciona una fuerte crítica teórica de las ideologías tecnocráticas e instrumentales, que separa la planificación, conceptualización y el diseño de los currículos de los procesos de aplicación y ejecución. En síntesis la categoría de intelectual sirve para que el profesor empiece a retomar y transformar las condiciones que le han impedido asumir su potencial como académico y profesional activo y reflexivo. Cuando los profesores actúan como intelectuales entablan relaciones tanto con su trabajo como con la sociedad dominante “ven a las escuelas como lugares económicos, culturales y sociales ligados a los temas del poder y el control” (Giroux, 1990, p. 176); las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, reflexiones sociales que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultural general.

Como consecuencia de lo planteado, los profesores deberían convertirse ellos mismos, desde su práctica cotidiana, en intelectuales transformativos para educar a sus estudiantes en estos mismos propósitos, lograr que lo pedagógico sea más político y lo político más pedagógico, como lo insinúa Gutiérrez, F (1985); lo primero quiere decir insertar la instrucción escolar en la esfera política, a través de reflexión y acción críticas; lo segundo significa servirse de formas pedagógicas, que encarnen intereses políticos de naturaleza libertadora<sup>7</sup>, y pronunciarse contra las injusticias económicas, políticas y sociales, tanto dentro como fuera de la escuela.

En el contexto de estas dinámicas del mundo contemporáneo, con cambios rápidos y radicales, con fenómenos sociales y culturales de diversos niveles de complejidad e

---

<sup>7</sup>Jacob Keim, E. (2012) propone la utilización del término **Libertación** por el de Liberación. Comenta que la educación propuesta por Paulo Freire es un proceso de Libertación, en el entendido de que este concepto es sustancialmente diferente al de Liberación, por cuanto la acción de liberar se caracteriza por alcanzar el “libertas”, expresión latina que implica acción de autonomía y superación de la deshumanización. En tanto la “liberación” se presenta como una acción autorizada por persona o institución apoderada y por tanto de naturaleza a favor del servilismo.

incertidumbre, el Ministerio de Educación Nacional expide el Decreto 272 de 1988 <sup>8</sup>, el cual hace énfasis especial en la formación permanente de los maestros y formula cuatro Núcleos del Saber pedagógico: educabilidad, enseñabilidad, historia y epistemología de la pedagogía y realidades y tendencias sociales y educativas.

El cuarto núcleo del saber pedagógico aquí mencionado, plantea la necesidad de indagar sobre aspectos como, las tendencias sociales y educativas del país y el mundo, la ética de la profesión docente, la relación educación-cultura-política y sociedad. Este núcleo esboza inquietudes respecto al papel de los maestros frente a las desigualdades, inequidades e injusticias sociales, como analfabetismo, extrema pobreza, conflicto armado interno, desplazamiento forzado, entre otros. La respuesta debe ser una construcción interdisciplinaria, integrando aportes teóricos de la sociología, la educación comparada, la planificación, la gestión y la administración educativa.

Retomando los núcleos del saber pedagógico, los alcances del mejoramiento en la formación de los licenciados junto con el desempeño profesional de los egresados en el contexto de las realidades educativas y sociales implica, como lo afirma Caballero Piedad (1.999 )<sup>9</sup> responder a interrogantes como los siguientes: “¿cómo educar a la gente para enfrentar estos desafíos?”; “¿las universidades y en particular las unidades formadoras de educadores están en capacidad de formar futuros maestros con herramientas teóricas, conceptuales, pedagógicas, didácticas, metodológicas e instrumentales pertinentes?”; “¿a quién le corresponde procesar, en la institución escolar el saber que se adquiere fuera de ella, vía por ejemplo medios de comunicación?”; “¿existe conciencia política, social y cultural sobre la relevancia del acceso y uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en el proceso formativo?”; “¿se construye un saber pedagógico desde las prácticas cotidianas en la escuela?” (pp. 63-78).

---

<sup>8</sup> MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1988). *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores*. Serie Documentos Especiales. Santafé de Bogotá. D.C.

<sup>9</sup> CABALLERO, Piedad (1999) *Realidades y Tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales: La dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa*. Santafé de Bogotá. Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de Acreditación. pp. 63-78.

Estos múltiples interrogantes son los que llevan a la sociedad actual a exigirle a la educación que asuma los desafíos implícitos, mediante estrategias de mejoramiento de la formación de maestros, incluyendo la transformación cualitativa de la enseñanza, preparación para el manejo y transformación de los conflictos dentro y fuera del aula, desarrollo de su capacidad creadora e investigativa como herramienta que permite construir su saber pedagógico, actualización permanente en las tendencias pedagógicas del momento y su preparación como mediador del aprendizaje para comprender a profundidad los procesos cognitivos de sus estudiantes.

Las reflexiones hasta aquí bosquejadas nos ubican en el contexto general de los retos que la Educación Superior debe afrontar en el mediano plazo en América Latina, particularmente, en lo referente a la formación de los maestros, lo cual permite formular el problema central de esta investigación: La formación de maestros en el contexto de las prácticas pedagógicas, no corresponde a requerimientos de atención educativa diferencial para estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado.

Este planteamiento precisa el horizonte de partida que contribuye a recorrer el camino en la búsqueda de respuesta frente al interrogante principal: ¿Qué alternativa pedagógica se puede diseñar para la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado, en el contexto de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación?, interrogante fundamental que acompañado de otros cuestionamientos<sup>10</sup> ayudaron a visualizar el sendero más expedito para el investigador, donde el propósito general de la investigación fue comprender el sentido de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento de la ciudad de Pasto. De este enunciado se derivan objetivos particulares como los siguientes: establecer las características de

---

<sup>10</sup> Algunos de los cuestionamientos derivados del interrogante principal son: ¿los maestros que forma la universidad poseen la competencia pedagógica, ética y científica para desempeñarse con propiedad en contextos escolares marginales y conflictivos?; ¿qué lineamientos teóricos se deben formular para que la escuela incluya y desarrolle en el currículo los elementos del enfoque diferencial?; ¿qué estrategias plantea la institución educativa para disminuir el impacto negativo de la problemática de los estudiantes en condición de desplazamiento y de vulnerabilidad?; ¿cuáles son los alcances e implicaciones de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, en la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento por el conflicto armado?

estudiantes en condición de desplazamiento de básica y media de la ciudad de Pasto, en el ámbito de los procesos de atención educativa diferencial; explicar el sentido de las dificultades de los maestros en formación de la universidad de Nariño, en el contexto de las prácticas pedagógicas desarrolladas con estudiantes en condición de desplazamiento de básica y media de la ciudad de Pasto; reconocer la pertinencia de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación de la universidad de Nariño, en relación con los estudiantes en condición de desplazamiento de básica y media de la ciudad de Pasto; interpretar las necesidades sociales y educativas de estudiantes en condición de desplazamiento en el ámbito de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación.

El proceso investigativo acometió la búsqueda del conocimiento sobre el fenómeno descrito, entendido éste, no sólo como resultado de una relación donde se ponen en juego los afectos, las emociones, los sueños, las experiencias y la vida misma de los sujetos, o como espacio posible de producción de sentido y significado del fenómeno estudiado, sino también como interacción o intercambio de acciones entre los sujetos participantes; aspectos éstos que permiten rupturas con la realidad, porque en palabras de Quintar, E. (2011)<sup>11</sup> “allí no hay criterios de verdad”, por el contrario “se ha tenido en cuenta la historicidad”<sup>12</sup>, la conciencia histórica y el pensar histórico, desde los planteamientos del paradigma crítico-hermenéutico<sup>13</sup>. En esta perspectiva es que el Sujeto cobra especial importancia y se constituye en el centro de preocupaciones

---

<sup>11</sup> Estela Quintar (2011) plantea una posición epistémica crítico-hermenéutica frente al estudio de la realidad, una mirada desde dentro, desde la vida, desde las creencias pero estando en la realidad, donde todo se pone en sospecha.

<sup>12</sup> La autora Estela Quintar (2011) precisa estos conceptos claves del pensamiento desde la crítica hermenéutica: a) Historicidad, hace referencia al presente pero en relación con el pasado, es decir, ¿qué del presente tiene que ver con el pasado? b) Conciencia histórica es poner en sospecha todo lo que creo, es promover y provocar el pensar a partir de trabajar más con la realidad que con los libros. El deseo de pensar se provoca preguntando y problematizando la realidad, es la realidad la que me hace sospechar, para crear una realidad alterna, es decir, pensar de otra manera. c) Pensar histórico es el pensar dialéctico, el pensar crítico, es un pensar articulado y en movimiento con el pasado, con el presente y con el futuro. d) La Crítica es una manera de estar en el mundo, es poner en entre-dicho lo que se está observando pero desde el Sujeto, es proponer opciones desde las condiciones del Sujeto afectado.

<sup>13</sup> La crítica hermenéutica opta por una mirada desde dentro, desde la vida, desde las creencias pero estando en la realidad, pone en sospecha todo, genera autonomía y poder emancipatorio, el conocimiento es construcción social y su propósito es comprender, aprehender la realidad para interpretarla y construir sentido. En este paradigma se reconoce al Sujeto como actor de su propia historia, como experto, conocedor de la realidad socioeducativa y comprometido con la lucha ideológica y la transformación social. QUINTAR, E (2011); SÁEZ CARRERAS, J (1994).

teórico-metodológicas sobre los fenómenos educativos aquí estudiados. Cuando se aborda el estudio de fenómenos educativos, como en este caso, desde el paradigma crítico-hermenéutico, como lo indica Sáez Carreras (1994)<sup>14</sup>, los significados residen en el contexto vital, cultural y personal del Sujeto con presencia de variabilidad.

Desde estos criterios metodológicos se advierte que al abordar el estudio de la temática ya mencionada desde una realidad histórica, resulta pertinente señalar, como lo afirma Salgueiro, (1999) que “la apariencia y la esencia de las cosas no coinciden, aunque la esencia se manifieste en la apariencia y ésta revele la esencia” (p.41). En consecuencia, la realidad que observamos cotidianamente no es una realidad diáfana, clara, por tanto para comprenderla en su integridad se requiere aprehenderla, es decir “cogerla por dentro, en sus procesos, en sus múltiples relaciones, en sus conexiones internas y más íntimas”. En este orden de análisis el mundo fenomenológico de las apariencias no es un mundo real, como lo estudió Kosík, K (1963) en su famoso trabajo titulado “*Dialéctica de lo Concreto*”, al que denomina “mundo de la pseudoconcreción”, que es el mundo que nos irrumpe y penetra diariamente en la vida humana, donde la diferencia entre la esencia y la apariencia se desvanece, por consiguiente, el mundo de la pseudoconcreción no es un mundo real. En el contexto de lo real y lo concreto, asumir la comprensión de la práctica pedagógica, real, evidente y cotidiana, implica considerar lo descrito por Sacristán, G (1995):

“no podemos quedarnos en el análisis de lo observable, pues de lo contrario estamos incapacitados para entender que se trata de un producto de interacciones complejas, apreciables sólo si se analizan estratos ocultos en los que se sustenta la realidad evidente” (p. 14).

En el mismo sentido, Kosík (1967) hace claridad desde la postura del pensamiento dialéctico, advirtiendo que se concibe la realidad como totalidad concreta, pero, “totalidad no significa todos los hechos”, sino como un todo estructurado y

---

<sup>14</sup> Sáez Carreras (1994) describe los Paradigmas de la Educación Social, como un importante aporte al considerar sus implicaciones desde el Sujeto, el desarrollo curricular y el método de investigación.

dialéctico.<sup>15</sup> En síntesis, para Kosík “la realidad significa un todo estructurado y dialéctico en el cual puede ser comprendido cualquier hecho particular” (p.55)<sup>16</sup>. Se deduce entonces que, “los fenómenos y acontecimientos que el ser humano percibe de la realidad forman parte de una totalidad, aunque el ser humano no los perciba explícitamente” (Salgueiro. A. 1999, p. 43); o como lo describe Calvo, C (2012, p.56) cuando se refiere al rol del educador “las equivocaciones y las certezas construyen un fino tejido de las redes de relaciones holísticas y sinérgicas que conforman lo que denominamos realidad”

De las reflexiones de estos autores, se concluye que el estudio de los fenómenos aislados no conduce al conocimiento, serán simples abstracciones. Es necesario el análisis, es decir la descomposición en sus elementos; todo proceso de investigación debe comenzar por descomponer el todo en sus partes, para luego integrarlo en la totalidad concreta; para el caso del estudio de la práctica pedagógica de los maestros en formación como objeto de investigación, no será suficiente con la apariencia exterior, no bastará con las evidencias más inmediatas, éstas no dan cuenta de las complejidades que rodean a cada uno de los fenómenos en estudio. Lo descrito implica una mirada diferente sobre los múltiples factores y manifestaciones de los fenómenos, para comprenderlos y valorarlos, como lo explica Mejía, M.R. (2006, p.15) “comprendiendo que aquello que miro y detallo tiene otros elementos que lo componen, que le brindan configuraciones, valoraciones y afirmaciones diferentes, en ocasiones contrarias a lo observado, exigiéndonos salir de la razón dualista, causa efecto, antecedente- consecuente”

Desde el punto de vista metodológico, la perspectiva cualitativa del tratamiento de los datos se fundamentó en el análisis de contenido, que permite gran flexibilidad y variabilidad en los métodos y técnicas de análisis. Para el caso de esta investigación, el análisis cualitativo de los datos es de carácter flexible y emergente tanto en los datos

---

<sup>15</sup> Al respecto, Kosík explica: “Si la realidad es entendida como concreción, como un todo que posee su propia estructura (y, por lo tanto, no es algo caótico), que se desarrolla (y, por ende, no es algo inmutable y dado de una vez para siempre), que se va creando (y, en consecuencia, no es un todo perfectamente acabado y variable sólo en sus partes singulares o en su disposición” (...).

<sup>16</sup> La concepción planteada por Kosik parte de la “totalidad” como el conjunto de leyes internas, de conexiones internas entre categorías que constituyen el fenómeno.

primarios (entrevistas, grupos de discusión) como en los secundarios (documentos). El proceso de análisis se inició primero, con la simplificación, descomposición, fragmentación de datos, y segundo con la exposición de datos, consistente en la organización de la información de manera comprimida, mediante fragmentos de citas por categorías, diagramas, matrices y cuadros que facilitaron perfilar conclusiones parciales, nuevas categorías e interrelación entre ellas; la segunda etapa de interpretación, fue el momento teórico, de elaboración textual, incorporando sentido a los datos.



Figura 1. Estructura de análisis

<i>Momentos</i>	<i>Componentes de la Realidad</i>	<i>VOCES DE LOS PROTAGONISTAS (SUJETOS)</i>			
Descripción. Pre configuración	La Realidad desde diferentes miradas				
Análisis	Configuración relacional (cartografía-Mapeo)				
Interpretación	Contraste Teórico-Inferencias				
Deducciones	Alternativas. Propuesta				
		Prácticas Pedagógicas	Maestros en Formación	Atención Diferencial	Estudiantes Desplazados
<i>CATEGORÍAS ESTUDIADAS.</i>					

Fuente: Esta Investigación

Según la estructura de análisis presentada (ver figura 1) se deduce que los resultados recogen las voces de los protagonistas, la acción e interacción de los sujetos participantes en la investigación a través de los relatos y experiencias, en tres momentos: a) una pre-configuración del fenómeno estudiado que se plasma en una descripción desde las diferentes miradas de los sujetos entrevistados, en esta se presenta la información original expresada por los participantes, sin mayores comentarios, lo cual se puede constatar en los Anexos 2-3-4 y 5; b), en segundo lugar, el análisis o configuración relacional, que consiste en una relación por asociación, correspondencia, analogía o contrastación (Anexo 6) de las interacciones entre los relatos de los sujetos participantes, también desde las diferentes miradas. Como ya se ha hecho notar, dado que la realidad debe ser percibida desde múltiples perspectivas, las mencionadas relaciones son acompañadas de un análisis más profundo, con algunos comentarios (descripción de relatos desde diferentes miradas), lo cual se evidencia en el Anexo 7; c) el tercer momento es la interpretación, contraste teórico o inferencias que el investigador deduce de los dos primeros momentos. Finalmente, se perfilan las reflexiones deductivas o conclusiones en concordancia con el análisis precedente. El proceso anterior condujo a mostrar el cumplimiento de los objetivos y a la reafirmación de la tesis planteada inicialmente, siempre haciendo énfasis en el Sujeto como actor principal. Esta relevancia del Sujeto está determinada por sus testimonios, relatos, experiencias comentadas, vivencias, acciones e interacciones con otros actores.

El proyecto se abordó bajo el enfoque hermenéutico-interpretativo, que permitió extraer descripciones “a partir de observaciones que adoptan la forma de entrevistas, narraciones, notas de campo, grabaciones, transcripciones” (Rodríguez, Gil y García. 1999, p. 34) centrando la indagación siempre en el contexto natural; se privilegió el método biográfico-narrativo, especialmente desde la Narrativa que admitió obtener “un conocimiento consciente de la singularidad de cada individuo” (Bolívar, Domingo y Fernández. 2001, pp. 21-26). Conviene subrayar, que los fenómenos educativos, como es el caso de esta investigación sobre educación social, suelen ser complejos y requieren de los aportes más diversos, desde lo metodológico, para penetrar en el problema, por tanto se optó por asumir “una visión integradora”, “un pluralismo integrador”, que tiene

la particularidad de abrir el paso hacia la “búsqueda de la complementariedad y la pluralidad de métodos” (Pérez, Gloria. 2009, p. 235), por esta razón como alternativa, se acudió al multimétodo<sup>17</sup>.

La fase del análisis de la información fue abordado mediante el análisis de contenidos, como lo proponen Bolívar, Domingo y Fernández. (2001, p. 264) consistente en la transcripción, reducción, codificación, categorización y síntesis de la información, “se pretende encontrar, entre las narrativas acumuladas, relaciones de inclusión, vinculación, proximidad, causalidad entre las partes del relato y entre unas entrevistas y otras”. Este procedimiento fue apoyado por la herramienta informática para el análisis de datos cualitativos denominada “Atlas-ti<sup>18</sup>, mediante la definición y proyección de categorías (familias, superfamilias, códigos y demás componentes de este programa); se buscó realizar un doble análisis: vertical para el caso de los participantes, y horizontal para cruzar y comparar la información de cada uno de los instrumentos aplicados. La expresión *análisis de contenido* hace referencia a un grupo de técnicas diseñadas para el análisis de las comunicaciones verbales y escritas, como clases orales, interacciones maestro- estudiante, composiciones escritas y otras fuentes (Travers. 1986, p. 277).

Se siguió un tipo de muestreo incidental, por cuanto “el tamaño de la muestra no está definido con antelación y el muestreo acaba cuando se ha alcanzado la saturación teórica” (Flick. 2004, P.79). La selección de las personas clave o casos, se realiza mediante la estrategia de “bola de nieve” o en cadena (un caso sugiere otro caso), de tal manera que el diseño es flexible y emergente, “adaptado a las condiciones normalmente cambiantes” (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001, p. 261). El estudio, en ocasiones

---

<sup>17</sup> Gloria Pérez Serrano (2009) plantea la posibilidad de adoptar el “pluralismo integrador”, para evitar la rigidez del investigador frente a los métodos. Esta postura abre paso hacia la complementariedad metodológica para dar respuesta al manejo de la complejidad que se presenta en los fenómenos educativos y así poder penetrar en los problemas estudiados.

<sup>18</sup> Es una herramienta informática, cuyo objetivo es facilitar el análisis cualitativo, principalmente, de grandes volúmenes de datos textuales. Puesto que su foco de atención es el análisis cualitativo, no pretende automatizar el proceso de análisis, sino simplemente ayudar al intérprete humano, agilizando considerablemente muchas de las actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación” Tomado de: [es.wikibooks.org/wiki/atlas\\_ti/contenido](http://es.wikibooks.org/wiki/atlas_ti/contenido). Fecha de consulta, 30 Julio 2012.

requirió de un solo informante (entrevista), en otros, se tomó el grupo como verdadero sujeto de estudio (grupo de discusión). La recopilación y cruce de múltiples narrativas, buscando saturación informativa, consiste en la acumulación de relatos de un mismo sector para construir una sola historia. (Bolívar, Domingo y Fernández. 2001, p. 266). De acuerdo con lo descrito en el procedimiento y en los instrumentos, se tomó como unidad de análisis las instituciones de básica y media de la ciudad de Pasto, y como unidad de trabajo tres (3) instituciones educativas oficiales de la ciudad de Pasto que acogen a un buen número de escolares en condición de desplazamiento y de vulnerabilidad; y tres (3) programas de licenciatura de la Universidad de Nariño, referenciados en un mapeo o cartografía para su ubicación espacial en el contexto (ver Anexo 8).

La información recogida se incorporó al Atlas Ti; este procedimiento consistió en la asignación de documentos primarios<sup>19</sup> que son el objeto central del análisis, lo cual es viable a través de citas<sup>20</sup> para lo cual fue necesario elaborar un libro de códigos<sup>21</sup> (Ver Anexo 9). De la sistematización exhaustiva de esta herramienta informática, se obtuvo como resultado categorías previas: prácticas pedagógicas- maestros en formación- atención educativa diferencial- estudiantes en condición de desplazamiento; por otra parte, categorías emergentes como: escuela multicultural, conflicto social, categorías que se constituyen en familias<sup>22</sup>. La organización previa de los datos con propósitos de análisis arroja una serie de códigos o unidades básicas de análisis resultantes del desglose de 21 documentos primarios entre entrevistas individuales y grupos de discusión.

Los sujetos participantes y los criterios de selección en el proceso (ver anexo 10), están referidos a: Docentes titulares en ejercicio vinculados a instituciones educativas oficiales de la ciudad de Pasto; docentes acompañantes vinculados a las diferentes

---

<sup>19</sup> Los documentos primarios son los datos originales transcritos de las entrevistas individuales como de los grupos de discusión realizados.

<sup>20</sup> Son fragmentos de documentos primarios, es una primera reducción de datos.

<sup>21</sup> Los códigos son unidades básicas de análisis que permiten reducir los datos contenidos en los documentos primarios. El libro de códigos se constituye en guía de análisis, en él se encuentran los conceptos básicos para el análisis y la interpretación de los fenómenos que se describen. (ver Anexo 6).

<sup>22</sup> Así como los códigos son agrupaciones de citas, las familias son agrupaciones de citas, códigos y anotaciones

licenciaturas de la Universidad de Nariño, que asesoran y orientan pedagógicamente a los maestros en formación durante el desarrollo de la práctica pedagógica; Maestros en formación o futuros licenciados de los diferentes programas de licenciatura de la Universidad de Nariño que desarrollan prácticas pedagógicas en instituciones educativas oficiales de la ciudad de Pasto. Por otra parte para proteger las identidades de las personas e instituciones<sup>23</sup> que participaron en las entrevistas, discusiones grupales, talleres, conversatorios y diálogos espontáneos, revisión documental, en todo caso respetando los protocolos establecidos para estos casos, las referencias se hacen mediante códigos (combinación de símbolos letras y números)<sup>24</sup> que identifican el contenido (lo dicho por el sujeto), más no al sujeto interviniente. (Ver Anexo 11).

El análisis y la interpretación dan cuenta del sentido de los datos, motivado por el saber acumulado sobre el problema investigado más el proceso de intuición; de lo cual se deduce que la interpretación es un proceso simultáneo al análisis. En esta perspectiva la interpretación, desde lo metodológico, “no pretender ser vista como una técnica” (racionalidad instrumental) sino “como una construcción permanente” (racionalidad crítica) como lo ha expuesto Perafán, G. (2005, p.70).

La interpretación de los resultados consistió en identificar el significado del discurso de los sujetos intervinientes en el proceso investigativo, recuperando el sentido de lo dicho en las entrevistas y grupos de discusión, como lo afirma Jaramillo, G. (2006, P.87) “en un proceso de investigación social, lo que se busca es comprender el fenómeno lo más cerca posible a la realidad que viven los sujetos inmersos en este”. Recuperar el sentido significa saber de qué se está hablando; dicho de otra manera, el sentido no es un dato, no es un objeto, es un proceso de construcción social, comunicativa y dialógica según lo describe Penalva (2003, p. 21) “hablar de interpretación es vincular el discurso en su dimensión pragmática con los sujetos”, es decir interpretar es identificar el significado del discurso. En esta misma perspectiva, la

---

<sup>23</sup> La investigación se realizó en tres instituciones oficiales de la ciudad de Pasto, con altos índices de vulnerabilidad y presencia de estudiantes en condición de desplazamiento por el conflicto armado. Igualmente con maestros en formación de los diferentes programas de formación de Licenciados (semestres avanzados) durante el lapso de un año, Enero a Diciembre de 2012.

<sup>24</sup> Ver anexo 7: Codificación General.

interpretación de los datos parte de los condensados de cada una de las categorías previas, de la reducción de datos elaborados para cada una de las mencionadas categorías, estableciendo entre ellas una interacción y anclaje, lo cual permitió integrar al análisis los objetivos de la investigación desde las diferentes miradas de los consultados con el aporte teórico de los autores. (Ver Anclaje de Categorías de Análisis, Figura 9).

Por otra parte, como consecuencia de la aplicación del Atlas-ti se presenta una primera reducción de datos que muestra una jerarquización de códigos por familias (ver Anexo 12) que muestra los resultados de la fragmentación y descomposición de los relatos en fragmentos (citas), que se constituye en la base del posterior análisis descriptivo, el cual consiste en narrar, a manera de resumen, lo que dicen los entrevistados, es decir, las voces de los protagonistas (de qué hablan los entrevistados, qué les interesa, sus actitudes, comportamientos, sentimientos, emociones, afectos). Por su parte, el marco categorial de códigos (ver anexo 13), se trata de un Cuadro de Validación de Instrumentos que, según el Atlas-Ti, permite describir cada una de las categorías y sub-categorías de análisis, la definición de los códigos, las preguntas claves de investigación, los actores que intervienen en el proceso y los instrumentos aplicados para la recolección de la información.

Finalmente, la Preconfiguración categorial (Figura 2), representa la dinámica del proceso investigativo que consiste en interrelacionar las categorías fundamentales: prácticas pedagógicas, maestros en formación, atención educativa diferencial y desplazamiento forzado con los propósitos planteados en la investigación; igualmente permite contextualizar el análisis, relacionando las categorías de análisis, los sujetos participantes, los tiempos y los espacios escolares donde se realizó la investigación.

Figura 2. Pre configuración Categorical.



Los capítulos descritos a continuación reflejan los resultados de la investigación, en el horizonte de los objetivos planteados, integrando en ellos las voces de los protagonistas, por una parte, y los aportes de los teóricos por otra, articulando los testimonios con la experiencia del investigador y la realidad de los contextos en donde se realizó la investigación. El capítulo primero trata de describir el devenir de la Pedagogía Social, como una disciplina en construcción que aporta elementos teóricos y metodológicos a la comprensión de las realidades sociales en el momento actual. En razón a que la presente investigación tiene soporte conceptual en ella, se describe su desarrollo histórico, sus realidades y desafíos en América Latina, los que son aplicables particularmente en Colombia, particularmente en los procesos educativos.

En el capítulo segundo se describe el proceso de prácticas pedagógicas como proceso formativo desde sus enfoques y tradiciones ; por otra parte se resalta la figura del maestro en formación como protagonista de la transformación de la escuela, su rol y sus dificultades durante el proceso formativo; en tercer lugar las prácticas pedagógicas y el compromiso social del maestro y finalmente la interacción acción social del maestro en ámbitos de conflicto e incertidumbre, en particular los desafíos en la atención educativa diferencial a niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento. Igualmente en este capítulo se combinan los análisis sobre categorías como pertinencia, reconocimiento y las dificultades de los maestros en formación.

El capítulo tercero se centra en el análisis de la educación desde las diferencias y la inclusión/exclusión, el enfoque diferencial, la igualdad de oportunidades, la diversidad cultural y la escuela. Igualmente se establecen las características de los estudiantes en condición de desplazamiento como una categoría que, según los testimonios, muestran la necesidad de la formación de maestros más centrada en los problemas cotidianos de una población escolar vulnerable, multicultural y diversa. El capítulo cuarto está referido al análisis de la migración, el desplazamiento y el conflicto social en un contexto general y específico de la escuela, haciendo énfasis a la exclusión social y educativa de la población escolar como consecuencia del desplazamiento. Se enfatiza también en la interpretación de las necesidades sociales y educativas más sentidas de los escolares en condición de desplazamiento, la función de la escuela y particularmente del maestro para tratar de superar estas dificultades.

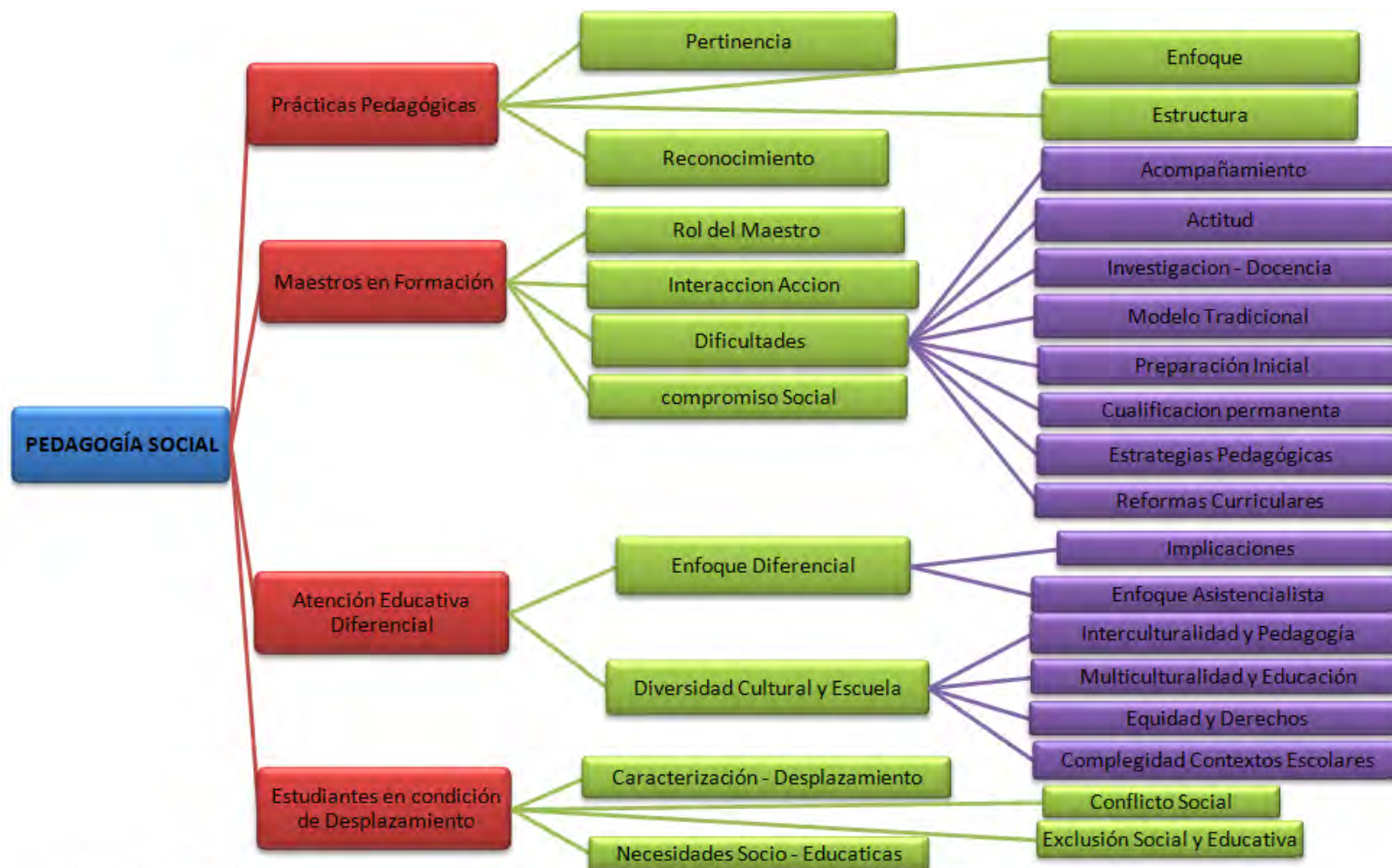
Cada uno de los capítulos concluye con un resumen de lo tratado, posteriormente, unas Reflexiones Finales y el esbozo de una propuesta alterna: **enfoque pedagógico intercultural y diferencial, EPID**, surgida de los resultados de esta investigación, que pretende dar respuestas aproximadas a la formación de un nuevo educador, que desde las prácticas pedagógicas oriente sus esfuerzos hacia la atención educativa diferencial de estudiantes en condición de desplazamiento y vulnerabilidad.



### **Anclaje de Categorías de Análisis**

Con el propósito de ilustrar la descripción de los capítulos referidos, se presenta a continuación (figura 3) el anclaje de categorías y sub-categorías que propiciaron el proceso de análisis e interpretación de los datos, el cual permite visualizar la ruta transitada:

Figura 3. Anclaje de Categorías de Análisis.



Fuente: Elaboración propia.



*“Preguntarnos acerca de nuestra fuerza como constructores para encontrar las respuestas a esas múltiples necesidades de sentido que nos impulsan a querer seguir siendo”*

*Hugo Zemelman (2007).*

Intentar situarnos frente a las circunstancias adversas e inciertas del momento histórico para América Latina, involucra la posibilidad, como sujetos, de reconocer y comprender la complejidad de las problemáticas como presupuestos de partida, por otra parte, aspirar a leer las oportunidades que aquí se generen, como horizontes de esperanza, se constituyen en la apuesta de asociar esfuerzos y voluntades para construir una perspectiva amplia, capaz de potenciar y prospectar una visión propia del mundo, desde una conciencia histórica<sup>25</sup> y de sentido<sup>26</sup> (Zemelman, 2007).

<sup>25</sup> Zemelman (2007) explica que la “Conciencia Histórica” es poner en sospecha todo lo que creo. Se necesita una conciencia histórica para lograr entender la realidad, ejemplo.: la conciencia histórica del albañil y la conciencia teórica del intelectual. Trabajar más con la realidad que con el libro, promover y provocar el pensar. Cómo provoco el deseo de pensar? Preguntando y problematizando la realidad. Es la realidad la que me hace sospechar, se debe crear una otra realidad (la alterna). Esa realidad que va cambiando que no es ni inclusión ni exclusión, es pensar de otra manera, es crear una realidad alterna. Es cuestionarme sobre el presente y preguntando al pasado lo que se debe hacer en el presente.

Teniendo presente este marco de referencia, la ruta marcada conduce a la descripción de algunos presupuestos teóricos de la Pedagogía Social, como el eje que soporta y dinamiza el análisis de la relación de categorías previas y emergentes de la investigación sobre “Prácticas Pedagógicas de Maestros en Formación en la Atención Educativa Diferencial de Estudiantes en Condición de Desplazamiento”, análisis centrado en la búsqueda de la comprensión del fenómeno, lo más cercano a la realidad vivida por los sujetos involucrados en el estudio, siempre desde la mirada de lo social.

En esta perspectiva, se considera valioso el aporte teórico de la Pedagogía Social en tanto posibilita la complementación sobre la percepción del fenómeno investigado desde las diferentes miradas, de una manera holística, más cercana a la realidad de los contextos estudiados. En consecuencia, el presente capítulo se constituye en un marco de referencia, que nutre el análisis generado desde las diferentes categorías descritas en los capítulos siguientes, que como hilo conductor marca una ruta para el investigador.

### **1.1. Breve Historia de la Pedagogía Social.**

La educación/ pedagógica social nace y se inscribe, en principio, como respuesta educativa a los problemas sociales, en un momento de progresiva complejización de la vida social, particularmente en Europa, acompañada de procesos de industrialización, urbanización, migración campo-ciudad, explosión demográfica, luchas políticas, movimientos sociales y proletarios. La pedagogía social según Feroso (1994, pp. 56-71) tiene su origen en Alemania hacia 1898, pero con “precedentes remotos” en las ideas de Pestalozzi (1746- 1827) “a quien se le ha apodado padre espiritual de la pedagogía social”, y en las ideas de Froebel (1782- 1852) pedagogo alemán, creador de la educación preescolar y del concepto de Jardín de Infantes. Fueron, sin embargo, los fuertes cambios generados por la industrialización de mediados del siglo XIX, con ello los desplazamiento migratorios del sector rural a la ciudad, los que impulsaron el nacimiento de esta nueva ciencia social aplicada, denominada “Pedagogía Social”, como respuesta a las múltiples necesidades sociales que surgen en el momento; proceso

---

<sup>26</sup> Siguiendo al mismo autor Zemelman (2007) “Sentido” implica estar afectado, estar tocado por algo y la forma como nos afecta es lo que permite generar sentido, comprender la realidad.

acompañado de un cambio de mentalidad, con un giro en el concepto de caridad por el de justicia social.

Se adjudica la expresión “pedagogía social” al pedagogo Adolf Diesterweg (1790-1866); “sin embargo hay quien distingue entre el concepto y la denominación; ésta se atribuye a Karl Friedrich Magers (1844)” (Fermoso.1994, p.54). Este mismo autor describe las etapas de desarrollo de la pedagogía social en Alemania, las que se sintetizan así:

La Primera etapa que se extiende desde 1898 hasta 1919 con representantes como Paul Natorp (1854 -1924), Otto William (1839 -1920) y Aloys Fischer (1880 -1937), siendo el primero de ellos el pedagogo social “más genuino”, quien consideraba que el origen de los conflictos sociales y políticos fue el individualismo, que llevó al pueblo alemán a perder “su grandeza”. La clave de la tesis de Natorp es el concepto de Comunidad, afirmando que toda actividad educadora se desarrolla a partir de la comunidad y que “el hombre llega a ser hombre sólo a través de la comunidad humana” (Natorp, 1915).

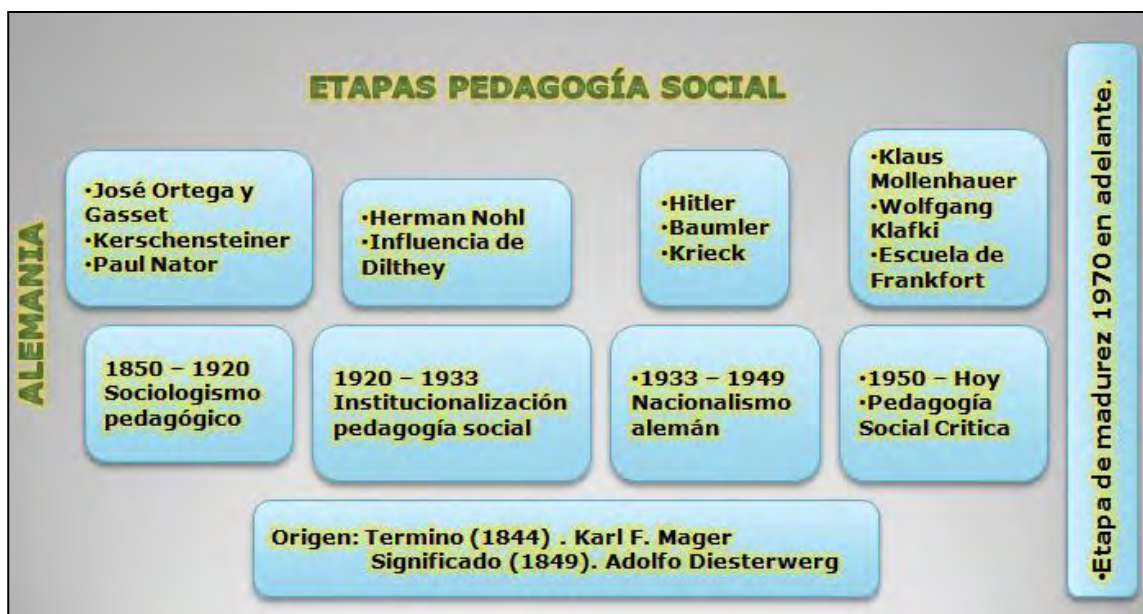
Una segunda etapa se desarrolla entre 1919 a 1933, que corresponde a la época de la república de Weimar, que coincide con la llamada “pedagogía de la reforma” y especialmente se consolida la legislación social y la asistencia a la juventud. El aporte más importante para la pedagogía social en esta etapa se debe a Hermann Nohl(1879-1960), quien denomina “pedagogía de la necesidad”, debido a que Alemania estaba, para la época, llena de necesitados, tales como niñas, niños, jóvenes, presos, trabajadores, mujeres, marginados, etc. Este autor propende por la construcción del individuo como parte de la reconstrucción social, condicionada por diversas fuerzas comunitarias como la familia, la vecindad, la juventud, los trabajadores, entre otras.

Una tercera etapa entre 1933 y 1949 época en que en Alemania dominó el nacionalismo de Hitler, razón por la cual la pedagogía social se estancó y se limitó por las influencias fascistas. La cuarta etapa se extiende desde 1945- a 1949 (después de la

segunda guerra mundial), se revive el espíritu de la pedagogía con la llamada “pedagogía de la cultura” con impulsores como el pedagogo alemán Kerschensteiner (1854- 1932) quien ayuda en la reconstrucción del pensamiento pedagógico, sobre la base de responder a los problemas socio-pedagógicos de la postguerra, que afectó de manera particular a niños, niñas y jóvenes, llevando a muchos hogares y familias al límite de la penuria, generando toda clase de necesidades básicas. De otra parte, K. Mollenhauer (1928- 1998) como educador popular que fue y promotor de la Escuela del Trabajo, promovió la sistematización y análisis del trabajo social (Sárrate y Sanz. 2009).

Complementando este recorrido histórico, es a partir de 1968 que surge la pedagogía crítica y con ella la pedagogía social crítica con características como: partir siempre de la realidad concreta; conceder importancia a las deferencias culturales, es decir a la diversidad; hacer uso de la reflexión colectiva; ser dialéctica (razona y explica); partir de supuestos emancipatorios y liberadores; y por último considerar que la teoría y la práctica no se deben separar, y la transformación de la realidad social como el punto culminante de sus propósitos.

**Figura 4. Pedagogía Social en Alemania**



Fuente: Esta Investigación, basada en Feroso (1994), Pérez Serrano (2009).

Posteriormente la pedagogía social se extendió a otros países como Francia, Italia, España y países Anglosajones. En España, a partir de 1944 surgen vestigios a través de pedagogos como Ramón Ruíz Amado (1861- 1934) y Lorenzo Luzuriaga (1889- 1959) este último representante de la Pedagogía Liberal y de los movimientos políticos de izquierda (Fermoso, 1994). Desde el punto de vista académico, el devenir de la pedagogía social española, que se desarrolla desde 1944 hasta la fecha, ha tenido un auge promisorio. Esta fue incluida, en el último año, en el plan de estudios de la sección de Pedagogía de la Universidad de Madrid, etapa en la que se consolida como disciplina reconocida, con ámbito de aplicación en campos como la animación socio- cultural, educación de adultos, pedagogía laboral y educación especializada en la que tienen cabida temáticas como la marginación y el desplazamiento, la migración, la pobreza, entre otras.

Las etapas de desarrollo de la pedagogía social en España, según Sárrate y Sanz (2009. p. 18) se sintetizan de la siguiente manera: a) momento de “incubación de la pedagogía social” (1868- 1944) que surge con fines asistencialistas, se destacan autores como Lorenzo Luzuriaga (1889- 1959) y Ortega y Gasset (1883- 1955); b) momento del “régimen franquista” (1944- 1970); c) momento de “transición democrática” (1970- 1983), se aprueba la reforma universitaria y se crean centros de pedagogía especializada; d) momento de “consolidación” (1983- 1991), se crea en las universidades la sección de Pedagogía Social y es José María Quintana Cabanas (1930) pedagogo y filósofo, uno de los autores más sobresalientes; e) etapa de “esplendor” de la Pedagogía Social (1991 hasta la actualidad) es el momento de mayor científicidad de la Pedagogía Social, con la creación de la Sociedad Ibérica de la Pedagogía Social- año 2000- denominada posteriormente Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social.

Se destacan, en esta última etapa, autores como: Gloria Pérez Serrano, José Antonio Caride Gómez, José Ortega Esteban, Juan Sáez Carreras, que ha contribuido al despliegue científico y académico en toda Europa y últimamente en Latinoamérica a través de publicaciones, Congresos, estudios de Doctorado, los cuales han permitido la

investigación y profundización en diversos temas socioeducativos relacionados con esta línea.

**Figura 5. Pedagogía Social en España**



Fuente: Esta Investigación, basada en Sarrate y Sanz (2009)

Este breve recuento del desarrollo histórico de la pedagogía social es tan solo un punto de partida para la ubicación en un marco de referencia epistemológico desde sus orígenes socioculturales y antropológicos. Esta ubicación está signada por una época de cambios y problemas en las órdenes social, económico, político y cultural en el contexto europeo, situaciones que marcan el surgimiento de dos corrientes de la Pedagogía Social, que son diferentes pero que coexisten en los orígenes:

La primera hace referencia a una pedagogía social que centra su atención en una educación social “en, desde y por la comunidad”, lo cual significa una educación igualitaria para todos los miembros de la comunidad que habitan en ella y aspiran a lograr la unidad y el vínculo social y armónico; de esta manera la educación social está



íntimamente relacionada con la comunidad. La segunda corriente centra su atención en la interacción educativa para poblaciones determinadas; hace referencia que los problemas generados en la vida social de las comunidades afectan a personas concretas (necesidades humanas) y la educación debe responder con programas concretos (a la vida cotidiana especialmente de la niñez y la juventud). (Sáez, Carreras 2007), quien a partir de los argumentos anteriores, define la Pedagogía Social como “una ciencia práctica que ayuda a superar las necesidades humanas y que se relaciona primordialmente con la ayuda social y el bienestar de la juventud”; en consecuencia, esta última corriente, arriba mencionada, se ha impuesto en Alemania y en toda Europa en los últimos tiempos, especialmente bajo los principios teóricos de Herman Nohl, autor de reconocida trayectoria y lucidez en el campo de lo social (Sáez, y otros, 2007, p. 50).

Desde esta perspectiva, la tarea se centra, como lo afirma García, J. (2010), en trabajar sobre la vida del ser humano, su existencia, sus creencias, sus relaciones, y prácticas cotidianas con las personas, para con ellas identificar el medio opresor/deshumanizador para transformarlo, interpretar el sentido de su comportamiento para lograr su transformación. El punto de partida será el de construir con la comunidad, desde los enfoques de la Pedagogía Social, un modelo diferente al asistencialista – paternalista; es decir un modelo centrado en la participación del individuo y de la comunidad desde dentro, desde esa realidad dinámica y compleja, lo que permitirá la verdadera transformación de esa realidad si la comunidad así lo desea. La dificultad radica en que la mayoría de los Estados son asistencialistas, las políticas sociales están limitadas y controladas por el orden de lo político y económico y no están orientadas a la solución de las crisis sociales.

## **1.2. Conceptualización.**

Desde su etimología, la palabra “Social” tiene origen latino –“Socius”- que significa asociado, compañero, participe, y el vocablo “socialis” que significa aliado o confederado. Este es el objeto material que está inmerso en la educación social, sobre el

cual recae la educabilidad y de otro lado está el objeto formal que es la sociabilidad, la socializandidad y la socialidad, términos relativamente desconocidos en nuestro medio.

Lo sociable y la sociabilidad expresan una “posibilidad de ser social” aunque el propósito final no se haya logrado, esta posibilidad es coherente con la educabilidad; por otra parte socializando o socializandidad expresa las acciones realizadas para lograr el proceso de socialización; finalmente social o socialidad se refiere al resultado de las acciones socializadoras, es decir el término “social” es coherente con el término “educando” y sociabilidad es sinónimo de educación social. (Fermoso, 1.994)

El término “Educación Social” tiene muchas acepciones y significados, se lo entiende de múltiples formas, como “educación integral”, “adoctrinamiento político”, “instrucción social” educación para y por el trabajo, “como educación moral” (Fermoso, 1.994, p. 133). Llegar, por tanto, a concluir una definición acertada parecería iluso, sin embargo podemos acercarnos a ella mediante sus características más determinantes:

- a) “La peculiaridad de la educación/ pedagogía social radica en la búsqueda de un conocimiento y la realización de una praxis que enlazadas entre si logran una sinergia dialéctica, crítica, reflexiva, transformadora y emancipadora” (García, 2010, p.1). Es decir que el papel actual de la educación/pedagogía social debe centrar su atención en ofrecer nuevas oportunidades a los ciudadanos a lo largo de toda la vida.
- b) Dados los conflictos y crisis sociales como marginación, desplazamiento, desigualdad, pobreza, analfabetismo, explotación, represión, situaciones que la educación formal no puede atender, es necesario el reconocimiento de una educación fuera de la escuela, “Como derecho a lo largo de la vida, la educación extraescolar, lo social es hoy un decisivo factor para que los derechos humanos y la igualdad de oportunidades dejen de ser meros planteamientos técnicos y devengan en realidad ” (García Mínguez. 2010, p.9).

- c) Como las concepciones sobre la educación social son múltiples, es necesario comprender que una definición de educación social debe ser abierta y dinámica, por cuanto la realidad social es cambiante y en este sentido la concepción también cambia, es decir estará en proceso permanente de construcción, como lo afirma Carmona (2010):

La educación social, como su nombre lo indica, es sociedad, y desde que esta existe, se ha caracterizado por ser voluble e inquieta, nunca es la misma, y sus cambios no son siempre a largo plazo, a veces los grandes cambios se producen en muy poco tiempo y sin tiempo de reaccionar, en conclusión, si la sociedad cambia, la educación social obligatoriamente debe cambiar, ya que se adapta y depende de lo social. (Carmona, G. 2010, p. 8).

La Educación Social es un término polisémico que genera y ha generado perspectivas diferentes a lo largo de la historia, desde la postura sociologista que afirma que toda educación es social, hasta los que opinan que la sociedad corrompe al individuo (Sáez, J. 2002). Hasta hoy se han elaborado muchas definiciones de Educación Social, pero su espíritu central permanece: formar al individuo para la convivencia, propiciar las relaciones humanas, interpersonales y sociales, formar en el ser humano la conciencia social y prepararlo para la convivencia en comunidad. Estas reflexiones llevan a algunos teóricos, como Gloria Pérez Serrano a formular definiciones aproximadas<sup>27</sup>. Es preciso agregar que en principio la Educación/pedagogía social surgió como disciplina académica para dar respuesta a las necesidades sociales, especialmente de menores y adolescentes, en la actualidad su acción se desarrolla al ritmo del desarrollo social, económico, cultural de las sociedades, que cada vez demandan mayor atención.

---

<sup>27</sup> Es el autor Juan Sáez Carreras de la Universidad de Murcia, quien en una entrevista a la profesora Gloria Pérez Serrano, logra obtener de ella la siguiente definición de Educación Social, como: “aquella acción sistemática y fundamentada, de soporte, mediación y transferencia que favorece especialmente el desarrollo de la sociabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida, circunstancias y contextos, promoviendo su autonomía, integración y participación crítica, constructiva y transformadora en el marco sociocultural que le envuelve, contando en primer lugar con los propios recursos personales, tanto del educador como del sujeto y, en segundo lugar, movilizandolos todos los recursos socioculturales necesarios del entorno o creando, al fin, nuevas alternativas” (Sáez, J. 2002.p.380).

En cuanto a otras concepciones de la Educación Social, es Carmona. G. (2010) quien describe una amplia gama de posibilidades desde las cuales se pueden comprender los verdaderos propósitos de la misma. A continuación se presenta una síntesis de las principales concepciones de Educación Social:

- a) Como Socialización, es un proceso donde el sujeto como ser biológico, se convierte en sujeto social a través de la educación, adquiriendo valores, normas y comportamientos propios para la vida en sociedad.
- b) Como Acción Profesional cualificada, cuando los educadores intervienen, con el apoyo de algunos recursos, en la solución de las necesidades humanas para poblaciones marginales o en riesgo por situaciones de conflicto y pobreza.
- c) Como Adquisición de Competencias Sociales, cuando la acción conduce al aprendizaje de capacidades sociales, tales como pertenecer a un grupo, ser valorado y reconocido, cumplir las expectativas sociales y tener éxito en las mismas.
- d) Como Interacción en la Inadaptación, cuando la interacción socioeducativa se dirige a la solución de problemas sobre convivencia y prevención de causas de los desequilibrios sociales, en grupos marginales y desfavorecidos.
- e) Como Formación Política del ciudadano, teniendo en cuenta que la formación política forma parte de la educación en general, y que la política es un modelo de convivencia que determina muchos aspectos de la vida de las personas.
- f) Como Control Social, entendido aquí el control como prevención de conductas desviadas. Así la Educación Social puede prevenir y contrarrestar las conductas no aceptadas socialmente, mediante procedimientos consensuados.
- g) Como Trabajo Social, entendido como el compromiso con el cambio social de las injusticias y las desigualdades, desde una nueva dimensión del trabajo social, no sólo asistencialista.
- h) Como Educación Extraescolar, entendida como una acción pedagógica que trasciende los límites de la educación regular, engloba la educación formal, no formal e informal creando ambientes de libertad e independencia.
- i) Como Generadora de Demandas Sociales, en cumplimiento de su función, no solamente es dar respuesta a las necesidades, sino desde una posición crítica

detectar los problemas, estudiando a profundidad las situaciones en los diferentes ámbitos: las personas, las familias, el barrio, la asociación, el habitante de calle, la comuna, la ciudad.

Otro concepto lo describe Quintana Cabanas (1988), la educación social se la entiende como interacción educativa, para ayudarle al individuo en su proceso de socialización. Por otro lado, se refiere a un tipo de trabajo social de carácter educativo que desarrolla funciones pedagógicas fuera de la escuela. En esta óptica la educación social, es una acción social que atiende problemas de marginación o de carencias sociales en los que se hallan inmersos gran cantidad de individuos o colectivos sociales.

Por su parte, Pérez, G. (2003. p.124) considera que la educación social se la puede definir por sus rasgos, acudiendo a diferentes autores, como Ortega y Gasset (1938) , Kriekemans (1968), Petrus (1994), Sansvisens (1984), Quintana (1984), Maílo (1971), Feroso (1994), entre otros rasgos la autora deducen los siguientes: Formar en la convivencia, tener un fin común, formar el sentido común, entrar en relación con los demás, desarrollar las facultades sociales, insertar al individuo en su medio y tener conciencia de su lugar en la sociedad.

### **1.3. Tendencias de la Pedagogía Social**

Después de la segunda guerra mundial, a partir de 1960, en Alemania surgen cuatro tendencias sobre Pedagogía Social: Teoría Crítica, racionalismo crítico, Marxismo y ecologismo. Centraré la atención en la teoría crítica, por ser ésta la más ajustada a los intereses y pretensiones que se anidan en la intencionalidad de los análisis derivados de la incursión en los ámbitos sociales conflictivos de comunidades desplazadas por el conflicto armado, siendo ésta la base de discusión del presente trabajo.

En los trabajos de búsqueda sobre el desarrollo histórico de la pedagogía social, Feroso (1994, pp.71-85) describe cinco corrientes de la Teoría crítica: una, entendida

como ayuda a la juventud, la cual hace fuertes censuras a la sociedad que genera grandes necesidades sociales en la juventud, “que no estaría traumatizada, ni inadaptada si la sociedad no propiciase estos fenómenos”; la segunda, como trabajo juvenil anticapitalista, que centra su atención en informes acerca de las luchas de la juventud, en las formas políticas, en las perspectivas agresivas en los diversos campos o espacios, en las experiencias y acciones, polémicas, prácticas y dificultades de los pedagogos políticamente beligerantes; la tercera corriente la denominó como higiene social, que afirma que el objeto de la pedagogía social es el trabajo pedagógico de ayuda en los procesos educativos insatisfactorios y en situaciones sociales de indigencia.

Una cuarta opción es la Pedagogía Social como Trabajo Social Crítico del Círculo del Trabajo, se refiere al círculo creado en Berlín en 1968, que consistió en un centro de referencia de información para quienes trabajaban en la praxis, servicio que fue una auténtica correspondencia socio-pedagógica; finalmente la pedagogía social entendida como emancipación, que indica liberación de coacciones, tendencia impulsada por K. Mollenhauer y amparada por la teoría crítica de la Escuela de Francfort, fundada por Horkheimer (1895- 1973) formada y desarrollada por Adorno (1903- 1969), Marcuse(1898- 1979) y posteriormente Habermas(1929).

El mismo autor Feroso enfatiza en esta última corriente, emancipadora, otorgándole especial importancia a las tesis de Klaus Mollenhauer<sup>28</sup> (1.928- 1998) quien describe al respecto un interés epistemológico referido al cambio, eliminación del dominio irracional y liberación de toda clase de coacción, crítica radical de la sociedad, intelección de la crítica en sentido práctico, no ontológico, lucha por una orden que posibilite la emancipación progresiva de la acción social; pedagogía social como praxis educativa fuera de la escuela y de la familia. Para que la acción educativa sea eficaz no es suficiente cuidar y mejorar la relación educador – educando, hay que planificar y cambiar los condicionamientos sociales; los educandos han de participar en su propia

---

<sup>28</sup> La tesis básica de Mollenhauer se resume así: Un interés expresado en categorías como “maduración, libertad, democratización y emancipación”; eliminación de toda clase de coacción; crítica radical de la sociedad; pedagogía social como praxis educativa fuera del aula y de la familia; lucha por el logro de una emancipación progresiva; los educandos deben ser partícipes de su propia educación, entre otras. ( Feroso. 1994).

educación; la pedagogía social ha de buscar la integración en la comunidad; la pedagogía social tiene ámbitos y espacios propios.

La Pedagogía Social Crítica que engloba las cinco corrientes mencionadas anteriormente, a su vez se inscribe en el ámbito más amplio y general de la Pedagogía Crítica, pero sin perder la función esencial y común de la lucha por la reivindicación de los derechos fundamentales de los marginados, poblaciones en riesgo y de los más pobres; haciendo énfasis en que la Pedagogía crítica es una propuesta teórico-práctica de reflexión- acción fundamentada en el pensamiento crítico, donde maestros y estudiantes se encuentren en un trabajo integrado, que permita desafiar las situaciones de dominación y sometimiento que se presentan en la sociedad, con el propósito de lograr la emancipación de las ideologías y prácticas represivas, generando además, respuestas liberadoras en los colectivos e individuos. Para este cometido se ha de partir de la comprensión del papel de la escuela en lo referente a la reproducción del sistema o posibilidades contra-hegemónicas.

**Figura 6. Corrientes Pedagogía Social Crítica**



Fuente: Esta Investigación, basado en Feroso (1994).

De otra parte, siguiendo a Antón Valero, J. A. (2003, p.55), cuando analiza la pedagogía crítica desde la perspectiva de los movimientos sociales, afirma que, “frente a esta nueva complejidad, es cada vez más urgente que los trabajadores de la cultura faciliten un trabajo crítico que permita el análisis y dé herramientas de comprensión y acción sobre la realidad”. Es en este escenario que se espera la actitud reivindicativa de quienes tienen en sus manos la transformación de las realidades sociales de carencia, desventaja y desigualdad de los colectivos humanos ubicados en el mapa de los excluidos. Es el maestro el garante y dinamizador de los nuevos movimientos sociales, entendidos éstos como aquellos “grupos que realizan una acción colectiva frente al aparato institucional”<sup>29</sup>

Contrario a la mirada tradicional de la educación, se proyecta la perspectiva crítica; en la primera, los postulados mecanicistas (técnicos- científicos) se exteriorizan en discursos de las nuevas reformas educativas, señalando modos de gestión gerencial, principios eficientistas y de competitividad, donde los estudiantes deben ser procesados como producto, especificando objetivos, competencia, estándares, procedimientos y métodos, etc.; la segunda se orienta bajo el presupuesto de comprender que la escuela ha dejado de ser un espacio de reproducción ideológica y social, para transformarse en un ámbito de crítica y resistencia contra-hegemónica, que por una parte, hace indefectible la interacción cultural en el aula en condiciones de igualdad, y por otra, se propicia la construcción de escenarios posibles de crítica y cuestionamiento a los modelos hegemónicos, posibilitando una escuela para la convivencia en y para la diversidad, por otra.

Además de los aportes de la Escuela de Frankfurt al enfoque crítico, en la misma línea de pensamiento se puede mencionar autores como Giroux, H (1943), MacLaren, P. (1948), Elliot, J. (1930), Freire, P. (1987) quienes con amplia producción teórica en educación y pedagogía, desde posiciones distintas han enriquecido el debate sobre

---

<sup>29</sup> Para Antón Valero, los Nuevos Movimientos Sociales, NMS., deben contemplar diferentes factores explicativos como: La crisis cultural, producto de la crisis de valores; la exclusión social y la marginación, generando individualismo; una crisis política; una crisis de la cultura participativa y el fenómeno del asociacionismo.



educación alternativa<sup>30</sup>. Es Flechas, R. (1997) quien al referirse al pensamiento crítico<sup>31</sup> en la sociedad de la información, profundiza en su análisis, hace énfasis en que, primero, hay suficientes razones para ser críticos y plantear cambios sustanciales, especialmente en educación, describe que las transformaciones en el mundo de la información y la comunicación han posibilitando muchos de nuestros anhelos; sin embargo, ésta última también ha incrementado las desigualdades. Segundo llama la atención en el sentido de “que los discursos críticos pasan por un momento de gran desorientación que lleva incluso a convertir en moda la falta de ideas claras y el eclecticismo” (p.29).

Esta aseveración invita a sopesar el contenido, en ocasiones contrario al cambio social, de los discursos críticos, en consonancia con lo señalado por el mismo autor sobre las características o principios del pensamiento y la acción crítica: “Defensa de la igualdad de todas las personas y colectivos y apoyo a los movimientos sociales que luchan por la igualdad” (p.30). Concluye el autor que existen dos clases de discursos, uno reproduccionista - conservador y otro progresista y favorable al cambio; el primero trata de demostrar que ninguna acción educativa podría lograr una mayor igualdad y que los movimientos sociales son inútiles en este sentido (esta posición no reúne las dos características enunciadas), el segundo, el discurso dialógico, además de incluir las dos características, contiene elementos para desplegar alternativas transformadoras en educación<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> Algunas de las obras de los autores mencionados son: a) Henry A. Giroux: Los profesores como intelectuales, hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (1997); Placeres inquietantes, aprendiendo la cultura popular (1996); Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia cultural (2005); La inocencia robada, juventud, multinacionales y política cultural (2003); Teoría y resistencia en educación (2004). b) Peter MacLaren: La Vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación (2009); Pedagogía crítica y cultura depredadora: políticas de oposición en la era postmoderna (1997); La escuela como un performance ritual: hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos (2003). c) John Huxtable Elliot: La investigación- acción en educación (1987); La investigación-acción (1982); El cambio educativo desde la investigación-acción (2000).

<sup>31</sup> Pensamiento crítico según Jacques Boisvert (2004, p.36) es “el conjunto de capacidades y actitudes interdependientes orientadas hacia la valoración de ideas y acciones”

<sup>32</sup> Ramón Flechas (1997) en su análisis sobre el Pensamiento Crítico, alude al discurso dialógico de autores como Freire y Habermas, discurso que contiene algunos elementos como: Concepción dual de la sociedad y la educación; visión de cambio social que incluye tanto los fenómenos de reproducción como de resistencia y transformación; centralidad del concepto de auto-reflexión; concepto de persona individual como agente con un centro interior de regulación de la propia conducta; concepto de la actividad transformadora de los movimientos sociales.

Por su parte Boisvert, J. (2004) discute sobre la necesidad de formar desde las escuelas el pensamiento crítico, haciendo énfasis en tres aspectos básicos: su naturaleza, la enseñanza y la evaluación. Particularmente expone algunas de las funciones que deberían desarrollar las instituciones educativas en procura de obtener personas críticas: a) “Toda verdadera enseñanza debe incluir la formación del pensamiento crítico” (p.27) lo cual favorece la autonomía; b) el interés por el pensamiento crítico en la escuela “se explica por una necesidad del individuo de adaptarse a su ambiente, por su deseo de participar en la vida democrática” (p.27); c) se insiste en el “papel que debe desempeñar la escuela en el desarrollo del pensamiento crítico, en todos los niveles de la enseñanza” (p.28), por cuanto se considera una forma de lograr un desarrollo personal y social. Igualmente, el mismo autor hace una revisión sobre cinco corrientes críticas<sup>33</sup> en educación, las que deben inspirar la pedagogía en escuelas y universidades.

Atendiendo a los postulados descritos por los diferentes autores, los procesos emancipatorios están referidos a la liberación total del sujeto de toda alienación, de todo condicionamiento que limite su racionalidad y su autonomía, como bien se define el término en el Diccionario de la Lengua Española: Emancipación como la “acción y efecto de emancipar o emanciparse”; emancipar, “del Latín *Emancipare*, libertad de la patria potestad, de la tutela o de la servidumbre”, “liberarse de cualquier clase de subordinación o dependencia” (drae, 2013).

En este mismo sentido, es el filósofo alemán Adorno, T. (1998) quien en sus disertaciones y conversaciones sobre la “educación para la emancipación” pone en plena vigencia la propuesta kantiana de la ilustración, al considerar que la emancipación es posible en una democracia y, como consecuencia debe llevar al sujeto a salir de la minoría de edad: “esta minoría de edad es autoculpable cuando sus causas no radican en la falta de entendimiento, sino en la falta de valor y de decisión necesarios para disponer de uno mismo sin la dirección de otro”(p.115), de otra parte la extrañeza que le causa al

---

<sup>33</sup>El autor menciona cinco corrientes importantes para el pensamiento crítico en educación: el grupo de los cinco (Ennis, Lipman, Mcpeck, Paul y Siegel); el pensamiento crítico apoyado en criterios (normas, leyes, requisitos, convenciones, principios, ideales, reglas); el pensamiento crítico sensible al contexto; el pensamiento crítico autocorrectivo, el pensamiento crítico como la elaboración de juicios.

referirse a la pedagogía: “desde la perspectiva real de la cuestión pedagógica y centrándose en ella, lo curioso del problema de la emancipación es que en la bibliografía correspondiente no se encuentra en absoluto esa decidida toma de posición que cabría suponer a favor de la emancipación” (p.117). Por tanto, la inquietud que surge es, la escuela y el maestro ¿estarán en condiciones de educar para la emancipación?

De otro lado es importante reconocer que dentro de la tendencia general de la Pedagogía social, subsisten otros enfoques particulares como el moralista, el de las deficiencias, el asistencialista y el de la complejidad, enfoques descrito por García, J. (2010, pp.28-32)<sup>34</sup> que de una u otra manera hacen presencia hoy. Frente a las circunstancias históricas, políticas y sociales de nuestro tiempo, no podemos seguir siendo ni moralistas, ni partir de las deficiencias y no de las necesidades, o seguir aferrados al asistencialismo y al paternalismo, sino que, en una realidad compleja como la nuestra, solamente desde el individuo y la comunidad es posible lograr la transformación; es mediante la participación y la promoción humana, desde el interior del sujeto y de la comunidad que se logran las condiciones de la emancipación.

En síntesis, ha de ser la escuela la que debe propiciar el pensamiento crítico, el intercambio, el debate, la reconstrucción cultural alternativa desde las realidades complejas, las problemáticas sociales y los actores que en ella se movilizan. Adoptar un modelo global para formar en el pensamiento crítico implica partir del fomento de actitudes relacionadas con él, haciendo hincapié en procesos de metacognición.

---

<sup>34</sup> Jesús García Minguéz (2010) agrupa en cuatro enfoques la educación social: Un enfoque moralizante implantado por el cristianismo, centrado en la caridad y el compadecimiento de los necesitados; el enfoque laico-asistencialista, con la llegada de la modernidad comienza la acción social y la asistencia a cargo del Estado acompañada de la secularización de la caridad; Enfoque de las deficiencias y desadaptaciones, donde se debe dar respuesta a los conflictos sociales como violencia, drogas, situaciones de riesgo, pobreza, etc.; Enfoque de derechos, a través de programas socioeducativos que van más allá de la simple satisfacción de necesidades, sino el reconocimiento de los derechos individuales y colectivos.

#### 1.4. Fundamentos de la Educación Social.

Si se trata de revisar los presupuestos, condicionamientos o soportes que permiten y facilitan las acciones conducentes a la educación/ Pedagogía Social en la actualidad, nada más oportuno para este propósito que acudir a la descripción de García Mínguez (2010); quien en el documento sobre: “Racionalidad de la Educación Social en tiempos de Cambio” propone que para comprender mejor el surgimiento de la educación/ pedagogía social, sus fundamentos, sus raíces antropológicas existencialistas, es necesario hacer un análisis desde dos perspectivas:

La Primera, las bases sociopolíticas, en función de diversos factores, como el contexto social, las nuevas políticas sociales, las formas culturales predominantes, el auge de la economía y el entorno pedagógico. En esta perspectiva de análisis se dan elementos como, práctica convivencial y democrática, donde se observa la predominancia de lo económico, más que lo participativo; surgimiento de grupos fundamentalistas, donde prosperan grupos ya no minoritarios, mezcla de religión y política, conectados con ideas extremas o actividades marginales en torno a la filosofía de “lo propio”; por otra parte, la aparición del Estado de Bienestar, desplazando el orden económico al de los intereses sociales, como educación, pobreza, salud, igualdad, trabajo; el fenómeno de la mundialización del mercado o globalización que amenaza al Estado de Bienestar<sup>35</sup>; la aparición de las Tecnologías de la Información y la Comunicación y con ella la lógica de las redes, donde los países pobres no pueden acceder; y finalmente la crisis de la Escuela y de los sistemas escolares, crisis que pone en duda la existencia de la escuela, donde el lema es “país educado país no manipulado”. Esta falta de credibilidad en la escuela ha generado tendencias como la “desescolarización” con el argumento de que la escuela no responde a las exigencias sociales del momento.

---

<sup>35</sup> El Estado de Bienestar se entiende como la obligación que tiene el Estado de brindar a la población los servicios básicos para un mejor vivir, tales como educación, salud, trabajo, entre otros.

En relación al “Estado de Bienestar”, Rojas, G. (2012)<sup>36</sup> en el desarrollo de la tesis doctoral sobre “el Estado Colombiano y el Buen Vivir”, se pregunta si hemos logrado formarnos como “humanos” en la familia y en la escuela y si el Estado ha proporcionado los instrumentos para lograr un mejor vivir a partir de la relación del hombre con el hombre, consigo mismo y con la naturaleza. Considera que como personas podemos lograr nuestra propia humanización, comprender la vida y su profundo significado y aportar desde nuestro rol a un “buen vivir” con nuestros semejantes, a partir de valorar la vida humana.

En cuanto a la Segunda, es decir en función la perspectiva antropológica, de raíces existencialistas, el mismo autor describe dos elementos: a) el hombre en cuanto constructo por hacer, a partir de principios existencialistas de Heidegger (1998), (“ser con”- “ser en sí en cuanto ser con el otro”) , de la idea de ser incompleto, se afirma que el ser humano nunca se libera de la tarea de instruirse; el ideal del hombre no es la persona solitaria, sino un ser de intercambios y de responsabilidades sociales y una forma de superar su desamparo vital, es el de dar y recibir a través de la educación, una educación compartida con lo social y personal. b) La Declaración de los Derechos Humanos. (1948), que nace en las necesidades antropológicas de la especie humana, por encima de cualquier ideología, religión y política, representan el nuevo Código Ético mundial. La permanente preocupación por exigir el reconocimiento de los derechos se ha convertido en punto de partida para el diseño de proyectos sociales y educativos, donde la meta es la igualdad y la justicia social como fundamento de la educación social.

Por lo tanto, los fundamentos de la educación social resultan de determinar las características, los fines y los propósitos esenciales relacionados con la formación de la persona, su socialización, su inserción en la sociedad y su emancipación. Para Pérez Serrano (2009, p.128) estos propósitos se sintetizan, primero, en lograr en el individuo

---

<sup>36</sup> Guillermo Rojas Quiceno (2012) en su tesis doctoral aporta elementos de análisis al Estado de Bienestar, resaltando el papel central que debe cumplir la educación, y agrega: “Siempre creí que la estructura educativa en Colombia era el medio para transformar a los hombres en seres humanos y cambiar el mundo desde la concientización. Sólo ahora me doy cuenta que esa estructura de la que hablo ha sido utilizada para anestesiar y hacer perder la capacidad de reacción de las personas” (p.375).

su madurez social, en segunda instancia, en promover las relaciones humanas procurando que cada uno encuentre su puesto adecuado en la sociedad, y en tercer lugar en preparar al individuo para vivir en comunidad, por cuanto la comunidad representa la forma más elevada de vida social organizada.

Es por esto que la Pedagogía social desde su origen se ha interesado por ayudar a resolver los problemas sociales generados por carencias y necesidades, tarea complementada por la reflexión conceptual y epistemológica con fundamento en lo antropológico y sociopolítico. En consecuencia, se reconoce que desde diferentes miradas, la Pedagogía Social contribuye con el desarrollo de los propósitos en la triple dimensión, teórica, metodológica e investigativa. Desde el punto de vista teórico, la perspectiva de la Pedagogía Social es interpretativa, hermenéutica y crítica, por cuanto su finalidad es la comprensión del ser humanos en su dimensión axiológica, excluyendo el paradigma positivista; desde el punto de vista metodológico, opta por la búsqueda de la complementariedad y la pluralidad de métodos, debido a que la realidad social es compleja y no basta con un único método para su estudio, es decir, su orientación es “hacia un pluralismo integrador multimétodo”; y finalmente en la dimensión investigativa, orienta su praxis bajo tres métodos: “ayuda social individual, trabajo social de grupo, y trabajo comunitario. (Sáez, J. 2002, p. 385).

### **1.5. Ámbitos de la Pedagogía Social.**

Para ser coherentes con lo dicho en los apartados anteriores y teniendo como premisa la concepción de la pedagogía/ educación social como disciplina flexible abierta y dinámica, que desarrolla su acción en escenarios, algunos previsible, otros inciertos, pero siempre a la par de los cambios sociales de momento, se debe partir de una formación de profesionales creativos e innovadores, con suficientes herramientas teórico- prácticas para ofrecer una atención educativa diferenciada, especialmente a los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento y vulnerabilidad.

García Míguez, J. (2010) presenta una taxonomía amplia de los escenarios donde la pedagogía/ educación social precisa su interacción, teniendo como criterio básico los agrupamiento humanos o modelos centrados en los colectivos<sup>37</sup>, entre los que se mencionan: escenarios relacionados con personas mayores; población adulta y desempleada; el ocio y el tiempo libre para adultos; colectivos con necesidades especiales; segmento poblacional de la mujer; población de la juventud; sector de la población infantil como son los niños y niñas escolarizados y desescolarizados. (Ver Anexo 14).

Diferentes autores como Feroso, P. (1991), Pérez, G. (2009), Sarrate y Sanz (2009), Sáez, J. (1994), entre otros, están de acuerdo en que la Pedagogía Social es parte de la Pedagogía General y ésta a la vez parte de las Ciencias Humanas y Sociales o también llamadas por Dilthey, W. (1833- 1911) como Ciencias del Espíritu<sup>38</sup>. Es en esta perspectiva que se hace alusión, por una parte a los ámbitos de la Pedagogía Social, como la socialización, la ayuda vital y la ayuda social; por otra parte se distinguen áreas o escenarios de atención desde la concepción de “pedagogía de la necesidad” (ver figura 7) o ciencia práctica social y educativa, que inicialmente fue pensada para intervenir fuera de la escuela y la familia, es decir como educación no formal; sin embargo, la crisis creciente presentada en estos espacios, ha obligado a que la Pedagogía Social se extienda hacia los ámbitos formales y reglados de la educación.

---

<sup>37</sup> Para mayor ilustración, ver Anexo sobre Escenarios de la Pedagogía Social. Esta taxonomía es una de las propuestas más amplias en el estudio de los escenarios sociales.

<sup>38</sup> Las ciencias del espíritu es la denominación dada por Dilthey a las Ciencias Humanas al referirse a un concepto epistemológico “que designa a un grupo de ciencias cuyo objeto es el hombre o los grupos humanos y su cultura”

**Figura 7. Ámbitos y Áreas de la Pedagogía Social**



Fuente: Esta Investigación, basado en Feroso (1994), Pérez Serrano (2009).

Para el caso del presente estudio, el interés se centra en el análisis de la población marginada y dentro de ésta, la población en condiciones de vulnerabilidad, en particular el segmento poblacional que sufre las consecuencias del desplazamiento forzado por el conflicto, donde las víctimas más frecuentes son los niños, niñas y jóvenes, como se ilustra en la siguiente figura:

**Figura 8. Escenarios de la Pedagogía Social**



Fuente: Esta Investigación



Como se observa la Pedagogía / Educación Social posee amplios contextos de interacción donde su propósito final es la formación integral de todos los miembros de una sociedad, capaz de garantizar el desarrollo de capacidades y actitudes para pensar, decidir y actuar con autonomía y responsabilidad para lograr la transformación de las realidades cotidianas, como bien lo afirma Arias, R.L.(2006): “ La Educación Social potencia la transformación cultural, social, económica, política; a partir de ella es posible incidir en los imaginarios colectivos y las prácticas que comprometen conductas proactivas, conductas de riesgo, situaciones de crisis, dificultades circunstanciales” (p.119).

### **1.6. La Pedagogía Social en América Latina**

América Latina tiene una larga y rica tradición en aspectos tanto teóricos como prácticos en pedagogía social y la construcción epistemológica corresponde a elementos propios de su realidad, que ha sido enriquecida conceptualmente por los aportes de corrientes europeas, pero sus desarrollos han sido autónomos, propios. La educación social en América Latina es un fenómeno relativamente reciente<sup>39</sup>, que a su llegada de Europa, encuentra en esta región un ambiente predispuesto para ampliar conocimientos y experimentar alternativas metodológicas nuevas de interacción-acción sobre diversas situaciones como la pobreza, la exclusión social, la violencia, el desplazamiento, entre otros.

Según lo describe Triana, A. (2011) los desarrollos prácticos y experiencias sobre pedagogía social en América Latina, desde mediados de los años 60, están referidas a las propuestas reconocidas como: la educación popular de Paulo Freire (1921- 1997), la investigación acción participativa de Orlando Fals Borda (1925- 2008), el desarrollo a escala humana de Manfred Max Neef (1932), los aportes del Centro Latinoamericano del Trabajo Social, CELATS. Éstos y otros referentes se constituyen en objeto de debate

---

<sup>39</sup> Según TRIANA, Alba Nidia (2011) el tema de la educación social en América Latina “ aproximadamente data de veinte años atrás” la misma autora agrega que el origen y conceptualización inicial corresponde a enfoques teóricos y conceptuales de las ciencias sociales, de discursos originados tanto en Europa como en América”

sobre procesos socioeducativos que según Úcar, X. (2011) la función básica de la pedagogía social que llega de Europa es la de “tratar de conjugar su voz con las voces latinoamericanas” (p.5)<sup>40</sup>

**Figura 9. Pedagogía Social: Acople Europa – América Latina.**



Fuente: Esta Investigación

Los aportes más importantes de Max-Neef (1986) en el contexto de la pedagogía social para América Latina, se sintetizan en la obra “El Desarrollo a Escala Humana” que se sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en propiciar la autodependencia progresiva, de articular al ser humano con la naturaleza y la tecnología, de relacionar los procesos globales con lo local, de lo personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad con el Estado; “necesidades humanas, autodependencia y articulaciones orgánicas, son los pilares fundamentales que sustentan el Desarrollo a Escala Humana” (Max-Neef, M. 1986, p.14). Para que estos

<sup>40</sup> El autor ÚCAR (2011, p.5) se refiere a dos elementos claves que marcan la evolución y desarrollo de la pedagogía social en América Latina: a) “La idiosincrasia del continente, que es expresada por los autores de diferentes formas: se habla de la gran diversidad cultural... de la necesidad de pensar la educación desde la hibridez cultural, superando racionalidades instrumentales”. b) “El necesario dialogo de la pedagogía social y la educación social, en tanto que teorías, practicas y experiencias procedentes de otros contextos, con las ideas de Freire y la educación popular que son originarias del continente latinoamericano”.

propósitos sean reales se deben apoyar en el protagonismo de las personas privilegiando la diversidad y la autonomía, logrando que la persona sea sujeto y no objeto de desarrollo, facilitando prácticas democráticas más directas y participativas, como bien lo describe este autor cuando afirma:

Al facilitar una práctica democrática más directa y participativa puede contribuir a revertir el rol tradicionalmente semi-paternalista del Estado Latinoamericano, en rol estimulador de soluciones creativas que emanen desde abajo hacia arriba y resulten, por lo tanto, más congruentes con las aspiraciones reales de las personas. ( Max-Neef. 1986, p. 15).

Desde Latinoamérica, el pensamiento de Paulo Freire se constituye en un referente y en una tendencia mundial en educación; a través de su reconocida obra pedagógica aportó de manera integral al estudio de la problemática educativa, partiendo de una perspectiva que rompe con los esquemas tradicionales de la pedagogía, centrando su trabajo en los colectivos oprimidos, marginados, desempleados, analfabetas, pobres, etc., logrando con ellos y desde ellos una interacción dialógica y emancipadora, generando procesos de liberación de sus condiciones de opresión y desigualdad. Sus obras más importantes fueron, *Pedagogía del oprimido*, *Educación como Práctica de la Libertad y Extensión o Comunicación*, además de otra veintena de libros y escritos.<sup>41</sup>

Los aportes de Paulo Freire están inscritos en el contexto de los procesos de desarrollo de la Educación Popular en América Latina, entendida ésta como “un proceso de formación y capacitación dentro de una perspectiva política, forma parte de la acción organizada del pueblo en orden a lograr el objetivo de construcción de una sociedad” (Barreras, A.C. 2013). La educación popular es una categoría con características propias para América Latina, referidas a la educación organizada y destinada a los sectores

---

<sup>41</sup> Las obras de Paulo Freire son numerosas, algunas de ellas, publicadas son: *Sua Visao de Mundo, de Homem e de Sociedade* (2001); *Pedagogía da Autonomia: Saberes Necessários á Prática Educativa* (1996); *Por Uma Pedagogía Da Pergunta* (1985); *Pedagogía Do Oprimido* (1987); *Pedagogía Da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Pedagogia Da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia Do Oprimido* (1992); *La Educación Como Práctica de la Libertad* (1997); *Educação e Mudança* (s.f); *Conscientização* (1979); *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos* (1981); *A Importância Do Ato de Ler* (1989).

poblacionales marginados, como campesinos, trabajadores, desempleados, emigrantes, desplazados, mujeres, niños, niñas y jóvenes; por otra parte el fomento y desarrollo de la educación popular ha estado a cargo de las propias organizaciones populares, del sector de los intelectuales, políticos, sociales y educativos, dentro de una lógica emergentes, de abajo hacia arriba.

En esta misma perspectiva, los aportes de Paulo Freire a la educación popular en el contexto de la Pedagogía Latinoamericana son básicamente tres: en primer lugar, el rol protagónico del educando, contrarrestando los efectos de la denominada “educación bancaria”<sup>42</sup>, en segundo lugar, la investigación participativa (ó IAP) argumentando que la educación es un proceso de praxis-reflexión- acción que el ser humano ejerce sobre el mundo para transformarlo con un claro propósito emancipador; y finalmente, la concepción metodológico- dialéctica que orienta el proceso global de transformación social, incluyendo la práctica educativa. Estos aportes constituyen el proceso del cual resulta la “teorización de la práctica”, es decir la construcción de conceptos operativos que sintetizan los niveles de análisis e interpretación. (Barreras, A.C. 2013).

El discurso pedagógico, filosófico y educativo que más se identifica con la Pedagogía Social en Latinoamérica es, sin lugar a dudas, el generado por la obra más importante de Paulo Freire, “Pedagogía del Oprimido” (1972), la cual se puede sintetizar en cuatro partes así: Una primera que esboza las razones de la Pedagogía del Oprimido, donde describe la contradicción opresores- oprimidos, con principios como nadie libera a nadie, nadie se libera sólo; la segunda parte hace referencia a la concepción bancaria de la educación, el pensamiento problematizador de la educación y los argumentos del inacabamiento del ser humano; la tercera parte alude a la dialogicidad como esencia de la educación como práctica de la libertad, el poder del diálogo y las relaciones del hombre con el mundo; finalmente, la cuarta parte está referida a la dialogicidad y el antagonismo opresión-liberación a partir de los planteamientos teóricos acción dialógica

---

<sup>42</sup> La concepción bancaria de la educación, según Freire, considera al educando como depositario de los contenidos ofrecidos por el educador, convirtiéndose en instrumento de opresión, pasividad, donde la memorización y la repetición son fin y no un medio. El educador se considera poseedor de verdades únicas e inamovibles.

y acción antidialógica. En esta obra Paulo Freire propone que el individuo se forme, no formarlo, para lo cual las experiencias de aprendizaje se deben generar en las vivencias de la cotidianidad y no de experiencias artificiales; dichos aprendizajes deben propender por la liberación de los sujetos, en tanto que el papel del maestro reside en la problematización del mundo.

La influencia del paradigma pedagógico de Paulo Freire ha sido de gran importancia en todos los niveles de los sistemas educativos, a partir del cual se han creado fundaciones, instituciones, centros educativos a su nombre; de otra parte se desarrollan cátedras universitarias, eventos, encuentros, seminarios y congresos, desde diversas miradas, se comparten, discuten y socializan experiencias, estudios e investigaciones generados a partir de su obra. Es relevante mencionar, por ejemplo, “el Primer Congreso Freireano Internacional Virtual de Educación Transformadora para la Liberación” celebrado en agosto de 2011, en el que se resaltan temáticas como: “Siete Miradas de Paulo Freire sobre Educación” que según Mejía, M. R. (2011) describen diferentes perspectivas ancladas en áreas o disciplinas como:

- 1) Lo social, el transformador es transformado, desde dentro y desde fuera.
- 2) Lo educativo, el educador necesita del educando y viceversa, ambos se educan.
- 3) Lo filosófico, sólo es posible dar nombre a las cosas, después que se hacen las cosas.
- 4) Lo psicológico, en el proceso del conocer es indispensable incluir la pasión, los sentimientos y el deseo.
- 5) Lo antropológico, el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político y social de los educandos, no importa cómo está este contexto.
- 6) Lo espiritual, no se puede enseñar a amar, es preciso amar, el amor es la transformación definitiva.
- 7) Lo artístico, el educador debe ser sensible, esteta, tener gusto. La educación es una obra de arte, por tanto el educador es también un artista.

En síntesis, los aportes de Paulo Freire a la educación popular y como consecuencia a la Pedagogía Social Latinoamericana, se pueden resumir en las dimensiones política, comunicativa, pedagógica-metodológica e investigativa, se privilegian características como ser liberadora, dialógica y humanista, en la que el educando recupera su papel central en el proceso formativo.

Complementando esta breve alusión a los desarrollos teóricos de la Pedagogía Social en América Latina, hacia la segunda mitad del siglo XX, es Orlando Fals Borda, el sociólogo y educador colombiano quien aportó ideas sociológicas, políticas y educativas, a través de su propuesta metodológica sobre Investigación Acción Participativa (IAP)<sup>43</sup>, la que ha generado influencia determinante en los investigadores sociales y educativos, con pautas orientadoras para cambio social en Colombia. Según Ocampo, J (2009), Fals Borda fue fundador de la Facultad de Sociología en la Universidad Nacional de Colombia (1959), la primera en Latinoamérica, con el propósito central de formar sociólogos investigadores de la realidad social del país. Sus principales obras fueron “Campesinos de los Andes” (1955), “La Violencia en Colombia, Estudio de un Proceso Social” (1962), “El Hombre y la Tierra en Boyacá” (1957), “Revoluciones Inconclusas en América Latina” (1968), “Historia de la Cuestión Agraria en Colombia” (1975), “Conocimiento y Poder Popular” (1980), “El Reto del Cambio Social” (1985), “Ante la Crisis del País, Ideas-Acción para el Cambio” (2003), entre otras.

En el ámbito social, Fals Borda se interesó por promover el cambio social en Colombia a partir de investigaciones sobre movimientos campesinos, estudiantiles y sindicales; sus investigaciones hacen énfasis en los cambios socioculturales y la dinámica social en el contexto rural, como lo señala Ocampo, J. (2009, p.20):

---

<sup>43</sup> El autor Ocampo López, Javier concluye que la investigación-acción participativa se define como un método de estudio y acción que va al paso con una filosofía altruista de la vida para obtener resultados útiles y confiables en el mejoramiento de situaciones colectivas, sobre todo para las clases populares.

En los mediados del siglo XX, la mayor parte de las gentes vivían en los campos, dedicados a la agricultura y aún no se había el problema de la emigración de los campesinos a las ciudades, como ocurrió en la segunda mitad del siglo XX.

No sobra reconocer que el aporte más significativo de Fals Borda es la aplicación en sus investigaciones del método de IAP, con el propósito de lograr cambios radicales en la sociedad a partir del compromiso y la conciencia de cambio; desde la perspectiva pedagógica el método busca generar acciones de solución a problemas reales y concretos, haciendo notar que hacer investigación a través de la IAP “es aceptar que toda investigación sea interacción comunicante, en la que ocurre un proceso de diálogo, de aprendizaje mutuo y de mutua confianza entre el investigador y el investigado” (Ocampo, J. 2009, p. 32).

Los diferentes análisis sobre el pensamiento de Orlando Fals Borda aluden al estudio del significado de la propuesta metodológica de la IAP, sobre esto último Souza, J.F. (2007) señala que la IAP “es una forma de organizar una praxis pedagógica<sup>44</sup> inspirada, o que toma sus bases en una Pedagogía o Teoría de la Educación, que en América Latina hemos denominado Educación Popular” (p.15); en consecuencia, según Souza, la praxis pedagógica no es la misma práctica docente o práctica pedagógica (que hace referencia a la acción de los profesores o educadores), sino que es un concepto más amplio, supone una Pedagogía que ayude a las instituciones a formar nuevos profesionales o “seres humanos que se desempeñen humanamente” (p.19). Esta concepción de praxis pedagógica se constituye en elemento generador de acciones institucionales en colectivo, organizadas formalmente en contextos culturales específicos para conseguir propósitos determinados. Esta concepción desafía el paradigma dominante y cataloga el pensamiento de Fals Borda como crítico-humanístico-emancipatorio y transformador, características propias de la educación popular en

---

<sup>44</sup> La praxis pedagógica es una categoría de análisis utilizada por Joao Francisco de Souza (2007) que significa la interrelación de prácticas de sujetos sociales que desean ser educados, respondiendo a los requerimientos de una determinada sociedad en un momento determinado de su historia; es decir, la praxis pedagógica, “es la acción institucional de la agencia formadora de cualquier formación, inclusive de la formación de profesores, la cual es responsable de una sociedad, o de sectores de esa sociedad” (p.19).

América Latina. En consecuencia, la expresión “praxis pedagógica” acuñada por Fals Borda, es más amplia que el concepto de “práctica pedagógica”, referido solamente a la formación y acción del profesor que resulta suficiente para la comprensión, análisis y reinención del quehacer de los maestros en los diferentes contextos en donde actúan.

En el contexto de los análisis y reflexiones sobre la obra de Fals Borda, Souza, J.F. (2007, p.24), concluye que la IAP “es un proceso que combina la investigación científica con la acción política, cuya meta es transformar radicalmente la realidad social y construir el poder popular”. Es en esta perspectiva que la praxis pedagógica cobra sentido, en la medida en que la IAP, como instrumento, permite y contribuye a producir conocimiento adecuado para el cambio social y “consolidar nuevas relaciones sociales”. El mismo autor describe seis premisas desde las cuales se fundamenta teóricamente la IAP: La razón Práctica, como generadora de argumentos para interactuar en la realidad; conjunción del saber académico con el popular, que posibilita el diálogo de saberes académicos; relación sujeto/sujeto en la construcción de conocimiento; quiebre de la asimetría o compromiso existencial; epistemología holística o extensa, en contra de la reglas de trabajo positivistas- funcionalistas y; la interacción comunicante, aceptando que toda IAP es un proceso de diálogo de aprendizaje mutuo, de mutua confianza entre el investigador y el investigado. (Souza, J.F. 2007, pp. 25-27).

El desarrollo histórico reciente de la pedagogía social en América Latina que lleva apenas dos décadas, sin embargo se encuentran propuestas teórico prácticas y metodológicas de gran interés, que según Úcar, X. (2011), esta situación se debe a razones tales como: la de proyectar estrategias de acción e interacción orientadas a contrarrestar las crecientes desigualdades sociales, establecer coherencia con una tradición de trabajo comunitario que en lo social, cultural y educativo se comienza a desarrollar desde la década de los años 60 del siglo pasado.



### 1.7. ¿Por qué y para qué la Pedagogía Social en Colombia?<sup>45</sup>

En los últimos años, el cambio de contexto del “sistema -mundo” descrito por Immanuel Wallerstein (1999)<sup>46</sup>, en los aspectos económico, político y sociocultural, han contribuido significativamente al auge y consolidación de la Pedagogía /Educación Social<sup>47</sup>, como alternativa teórico-práctica para los amplios ámbitos comunitarios de los marginados y desprotegidos que día a día aumenta en los países más pobres del mundo, incluyendo los Latinoamericanos.

¿Cuáles serían las razones para consolidar, en Latinoamérica y particularmente en Colombia una Pedagogía/Educación Social bajo fundamentos y principios que permitan generar líneas y proyectos de investigación, conformando una red de investigadores que dinamice y lidere desde la academia las orientaciones para la interacción/acción en las comunidades marginadas, deprimidas y desplazadas?

Se describen en este apartado algunas de las razones que, según autor, son categorías de análisis determinantes para fundamentar la constitución de una Pedagogía Social en Colombia, entre ellas la globalización, la crisis educativa, la violencia, la pobreza, el analfabetismo y el desplazamiento forzado, este último como un fenómeno

---

<sup>45</sup> Apartes de esta temática fue presentada en el Segundo Congreso Internacional de Educación Rudecolombia, 15 años, Vendimia V, celebrado en Santa Marta, Colombia en agosto 2011.

<sup>46</sup> WALLERSTEIN, Immanuel (1930) es un sociólogo y científico social histórico estadounidense interesado siempre por el análisis del sistema-mundo; sus obras se centran en una fuerte crítica al sistema capitalista mundial, haciendo parte del movimiento antiglobalización, junto con Noam Chomsky y Pierre Bourdieu, igualmente establece empatía intelectual con Ilya Prigogine(1917) y Frantz Fanon (1925) exponentes del desarrollo global de las ciencias sociales.

<sup>47</sup> Para Gloria Pérez Serrano (2005) existe una distinción entre Pedagogía Social y Educación Social. Esta autora afirma: “Aunque en ocasiones, se utilizan indistintamente los términos Pedagogía Social y Educación Social, conviene indicar que la Pedagogía Social es una ciencia y que la Educación Social constituye su ámbito de intervención” (p.10). Así, la pedagogía Social implica tanto el conocimiento como la acción y también la técnica o tecnología necesaria para la Educación Social de los seres humanos en condiciones normales o conflictivas. La misma autora agrega que la Pedagogía Social se la entiende como la ciencia de la Educación Social que centra su atención en el estudio de cuestiones inherentes a la socialización de los individuos, a la adaptación de los mismos y orientada a la mejora de la calidad de vida.

Por su parte Kriekemans (1968) citado por Pérez (2005, p.11), al referirse al objeto de la Educación social, afirma que ésta se propone “Formar el sentido social”; es decir promover entre los seres humanos unas buenas relaciones, donde el individuo se integra a su medio procurando desarrollar una conciencia adecuada y un sentido cívico.

creciente que por su particular caracterización es ampliado en otro capítulo. Sin embargo éstos no son los únicos indicadores, que a la luz de las tendencias mundiales justifican la intencionalidad de instaurar de manera institucionalizada la Pedagogía Social en Colombia, como alternativa al desbordante incremento de necesidades educativas y sociales, especialmente en niños(as) y jóvenes.

### **1.7.1- La Globalización.**

La globalización es un fenómeno social y una tendencia mundial que ha transformado de manera significativa los aspectos de la vida social, económica, política, social y cultural a gran escala que tiene su fundamento en la comunicación e interdependencia entre los distintos países del mundo, tratando de unificar los mercados, las culturas y las sociedades. La globalización es entendida por algunos autores como “la expansión internacional de las relaciones de producción capitalista, la expansión de la forma burguesa de la vida y su visión del mundo”, además de las comunicaciones y las nuevas tecnologías, este concepto se sintetiza en la denominada *planetarización* (pensar globalmente y actuar localmente, para volver a configurar una ciudadanía planetaria).

Esta tendencia tiene su origen en la civilización occidental, desarrollándose con mayor fuerza desde la segunda mitad del siglo XX, a partir de hechos como la caída del Comunismo y el fin de la guerra fría. Su característica está dada en la integración de las economías locales, las que han generado una *nueva economía* de mercado a nivel mundial, donde cobran importancia las empresas multinacionales, la libre circulación de capitales y el auge de las sociedades de consumo. Para Frantz Fanon (1963) no hay consensos en cuanto a la descripción del concepto de globalización, ni existen acuerdos en que éste sea un proceso positivo de construcción, porque muchas personas están siendo afectadas por sus efectos destructivos. Este mismo autor describe la globalización “como una extensión internacional de las relaciones de producción capitalista, la expansión internacional de la forma burguesa de vida, de las comunicaciones y de las nuevas tecnologías”. Para Fazio (2001), el término se popularizó mucho más en la

década de los años noventa, sin embargo sus orígenes se remontan a finales de los años sesenta, con el profesor Marshall Mc Luhan, “quien acuñó la expresión *Aldea Global*, para denotar el acercamiento que se estaba produciendo entre los pueblos a raíz de las grandes transformaciones tecnológicas y comunicacionales”<sup>48</sup>

En efecto, el proceso de la globalización da cuenta de cómo los Estados Nacionales se internacionalizan gradualmente, fenómeno que ha generado nuevas obligaciones y deberes que se imponen sin distinción en todos los países del mundo, impactando en los más frágiles con consecuencias devastadoras. No sólo se crean nuevos vínculos internacionales entre los Estados Nacionales y el proceso de acumulación de capital global, como lo expresa Fanon (1963), sino que se redefine el papel del Estado Nacional: los consensos globales se transforman en política nacional de los Estados, es decir que los intereses de las clases capitalistas dominantes se transforman en políticas públicas.

En el orden cultural su característica más importante es la interrelación de culturas y sociedades locales con una cultura global, que los expertos han denominado *aldea global*, fenómeno complementado por una sociedad abierta, flexible, dinámica y cambiante, donde paradójicamente el individualismo se sobrepone a las ideologías, credos y valores colectivistas.

La tendencia globalizadora ha generado actitudes bipolares, mientras en un sector ha despertado el rechazo radical con movimientos “antiglobalización”, otras posturas son eclécticas y moderadas. Lo cierto es que la globalización ha ejercido influencias sustanciales en todas las esferas de la actividad humana, en todos los niveles sociales y en todos los rincones del planeta; pero estas influencias no han sido positivas porque muchas personas están siendo afectadas por sus efectos destructivos, por ejemplo, en los

---

<sup>48</sup> MacLuhan, filósofo, profesor y teórico canadiense, influyó en la cultura contemporánea por sus estudios sobre la naturaleza y efectos de los medios de comunicación en los procesos sociales, el arte y la literatura. Sus estudios fueron pioneros en la esfera de la comunicación, su frase “el medio es el mensaje” se ha coinvertido en el lema central de las ciencias de la comunicación. Una de sus obras más importantes “*La Aldea Global*” (1989).

campos del medio ambiente, en los procesos de acumulación de capitales y en el crecimiento progresivo de la pobreza y de las desigualdades.

Por otro lado la dimensión social de la globalización se refiere al impacto que ésta tiene en la vida y en el trabajo de las personas, así como en las familias y en sus sociedades. Las preocupaciones centrales están referidas al empleo, a las condiciones de trabajo, ingresos, salarios, protección social, sin descartar la cultura, la identidad, la inclusión/exclusión, la cohesión de las familias y de las comunidades, entre otras.

Si la dinámica de la globalización se constituye en algunos casos, en una visión positiva, generando un clima de estabilidad, también es cierto que la brecha social resultante es progresiva en aquellos países de la periferia que no participan del crecimiento y desarrollo alcanzado por los países del centro. En palabras de Fanon (1963), “las promesas incumplidas” de la globalización, referidas especialmente a la justicia social y a la democratización, han generado diversas reacciones en el mundo, ya se plantea la necesidad de proponer alternativas a la globalización hegemónica, dando una salida en contra de su proceso destructivo. En este mismo sentido, los estudios realizados en la Universidad de Guadalajara sobre diversidad cultural y globalización concluyen que:

“Hay una premisa que conviene resaltar y que es el punto de partida para nuestros estudios: la búsqueda del hombre nuevo, liberado de la vorágine comercial, de los embates del consumismo, de la mercadotecnia y la cosificación deshumanizadora. Ese hombre nuevo debe nutrirse de la cultura como la principal fuente de progreso y su diversidad ha de ser el instrumento del desarrollo” (González, E. y García, I. 1999, p.13).

Concebir la cultura como un instrumento de progreso, dentro de los enfoques analíticos de la realidad global, regional y local, es sin duda una de las tendencias y alternativas que rescatan lo humano para generar desarrollo, resistir a las formas de sometimiento y aniquilamiento cultural que ha traído la globalización hegemónica.

En consecuencia, es conveniente aprovechar el acervo cultural regional, sin actitudes de desprecio, intolerancia y rechazo a lo universal, sino a través de la adaptación crítica de valores, actitud que puede resultar positiva y ventajosa para el logro de una transformación por sus propios actores a partir de sus realidades.

### 1.7.2- La Crisis de la Educación.

La globalización también ha generado transformaciones importantes en la esfera educativa; ésta ha experimentado rupturas, la principal es que la escuela ha perdido el prestigio, la confianza, el monopolio de la educación y como consecuencia de esta crisis en los sistemas escolares, ha surgido la Educación Social.

Con la educación social también aparece el concepto de la “educación para toda la vida” (García, 2010)<sup>49</sup>, se plantea el hecho de que la educación se extienda más allá del tiempo propio de la vida escolar (infancia y adolescencia), y más allá del espacio o ámbito propio de los límites físicos de la escuela. Desde esta perspectiva, la educación adquiere características, dimensiones y funciones que según Sanvicens (1995) citado por Pérez, G. (2005. P, 7-18), “Deviene en una actividad o función permanente; se define como un sistema abierto; se abre a sectores marginales y problemáticos hasta ahora muy lejanos a la acción educativa; se reformula como una actividad social”

Pérez, G. (2005) afirma que a pesar de las diversas formas de entender la Educación Social, las teorías existentes consideran que:

“ésta debe buscar siempre el cambio social, socializa y permite la adaptación social; trabaja fundamentalmente acerca de problemas humano-sociales; tiene lugar, habitualmente, en contextos no formales; tiene un campo de acciones teórico-prácticas importante en la marginación, pero su radio de acción no se limita a ese ámbito; exige estar en permanente contacto con la realidad; requiere una interacción

---

<sup>49</sup> El autor Jesús García Mínguez (2010) describe una completa propuesta sobre los "Escenarios de la Pedagogía/Educación Social" la que incluye al adulto como uno de los sectores poblacionales que se deben atender prioritariamente. Se puede consultar en el Anexo 8 de esta tesis.

cualificada; puede y debe ser aplicada en contextos escolares; trata de hacer protagonista de su cambio a los propios destinatarios”.

La creciente deshumanización de las sociedades y sus grandes vicios, como la pobreza, la violencia, la exclusión, las migraciones, el desplazamiento, hacen prioritaria la acción/interacción, con programas socioeducativos como medidas preventivas mediante la formación de las personas, lo cual hace más propicio el desarrollo de programas de educación no formal, como componente esencial de la Pedagogía/Educación Social. El ámbito educativo no formal constituye un elemento de integración y desarrollo social que en muchas ocasiones resulta ser más efectivo que la educación academicista formal y regulada.

De lo anterior se deducen dos elementos básicos de la Pedagogía Social, uno es que la tarea fundamental se centra en ayudar al individuo para su inserción al medio, su propósito más importante es contribuir a lograr la armonía, la integración, el equilibrio y la formación de las personas en todo sentido. Desde el punto de vista global, la Pedagogía Social tiene como finalidades, lograr la madurez social; promover las relaciones humanas y preparar al individuo para vivir en sociedad. (Pérez, G. 2005).

### **1.7.3- La Violencia.**

Describir el fenómeno de la Violencia en Colombia se constituye en un ejercicio complejo, porque además de ser multicausal, se interrelaciona con dimensiones como lo político, económico, social, cultural, religioso, etc. Para el caso particular, se hará una breve mención al tema desde su evolución histórica bajo estudios académicos sistematizados.

A partir de los artículos, ensayos y publicaciones que se encuentran sobre la Violencia en Colombia, se hace referencia en primer lugar a un período caracterizado por la violencia partidista (liberal-conservadora), que se desarrolla entre 1948 y 1960 aproximadamente, incluyendo en esta época dos hechos que son fundamentales: a) el

asesinato del líder liberal Jorge Eliécer Gaitán, el 9 de Abril de 1948, lo cual desencadena toda clase de desórdenes protagonizados por los seguidores de los dos partidos políticos. Este acontecimiento es conocido como el “Bogotazo”, al que se sumaron agresiones, asesinatos indiscriminados, persecuciones y destrucción de bienes en todo el territorio nacional. b) Con la prolongación de estos hechos y su impacto en lo político, económico y sociocultural, en 1957 los liberales y conservadores formaron la coalición denominada Frente Nacional, con el propósito de poner fin a la ya generalizada violencia mediante unos acuerdos políticos para administrar al país; sin embargo, posteriormente surge un partido de oposición a los tradicionales, la Alianza Nacional Popular-Anapo, fundada en 1961 por el ex-presidente Gustavo Rojas Pinilla. (Zuleta, M. 2006, pp. 54-69)

Desde el punto de vista académico, el primer estudio sobre la violencia en Colombia aparece en 1962, con el libro titulado “La Violencia en Colombia, Estudio de un Proceso Social”, su publicación es el resultado de la primera investigación sobre el tema, el cual relata los hechos acaecidos entre 1948 y 1958, que trajo como consecuencia cerca de 22.000 muertes. Para este estudio fueron encargados los académicos de la Universidad Nacional de Colombia: Germán Guzmán Campos, Orlando Fals Borda y Eduardo Umaña Luna, trabajo realizado desde la Facultad de Sociología de la misma universidad.

Tanto la violencia partidista del período clásico (1945 a 1965), como el actual: de guerrilla, de narcotráfico, y de paramilitarismo, han marcado un estigma negativo en la identidad de los colombianos, según lo describe Castro, C. (2005, p.14): La primera denominada “de terror concentrado o guerra mítica entre hermanos”, desarrollada en la provincia, caracterizada por la persecución, acompañada de abandono de su sitio de origen por parte de numerosos grupos humanos. La segunda, más reciente, ha sido de secuestro, terror urbano y rural con acceso a las nuevas tecnologías y a los modernos medios de comunicación. Ambas han dejado un amplio panorama de muerte, dolor, temor, desplazamiento, y marginación generalizada.

En la perspectiva de este análisis, la misma autora refiere la evolución del conflicto y el cambio de la imagen del guerrillero, que inicialmente luchaba por la justicia social y la igualdad a la del bandolero, terrorista y secuestrador; mientras que en la población se refleja, por un lado, el sufrimiento, el dolor, la angustia y el desconcierto. Por otro lado, se abriga la esperanza del diálogo civilizado entre las partes en conflicto para cimentar una paz duradera. “La forja de la Paz implica tanto la participación activa de las instituciones de justicia, de las fuerzas armadas, guardianes de los derechos humanos, como la presencia estatal, atenta a las necesidades económicas, culturales y educativas en toda la nación” (Castro C. 2005, pp. 14-15). Sin embargo, la ausencia del Estado se hace notar, en parte por su ineficiencia, por la burocratización de las políticas que no llegan con prontitud a la población afectada, o por la debilidad de las instituciones de justicia, lo cual se traduce en violencia, pobreza, marginación y atraso local, regional y nacional.

El conflicto armado que vive hoy el país ha sido un proceso complejo, con un propósito ideológico-político de lucha por el poder, al que se han venido sumando progresivamente fenómenos como el narcotráfico organizado, que promueve la violencia y el terrorismo; igualmente el paramilitarismo que pretende hacer justicia por sus propios medios y muy recientemente las denominadas bandas emergentes o bandas criminales, Bacrim. En este trágico contexto, los crímenes se incrementan, los derechos humanos son cada vez menos respetados, y los actos de violencia se responden con más violencia.

Filósofos, politólogos, ensayistas, periodistas, especialistas sobre el tema y hasta miembros del clero (Laura Restrepo, 2002; Monseñor Augusto Castro, 2003; Sergio Néstor Osorio, 2005; por citar solo un ejemplo) se preguntan ¿hasta dónde y hasta cuándo ha de durar este conflicto, cada vez más intenso, cada vez más complejo, por el accionar de los diversos actores? Si la Constitución Política de Colombia de 1991, ha declarado el pluralismo ideológico y cultural, todos los analistas consideran viable:



La construcción y práctica de una cultura de la reconciliación nacional, integrando en ella a toda la población, tratando de disminuir las intolerancias cotidianas, con el propósito de que el fenómeno de la violencia pierda importancia como instrumento de poder. (Castro, C. 2005, P 14).

Se concluye, hasta aquí, que éstos ensayos, discursos y reflexiones no han dejado excluidos a los niños(as) y a los jóvenes, como los receptores primarios del conflicto y su futuro incierto. Se analiza particularmente la responsabilidad del Estado, especialmente la acción/ interacción del sistema escolar en la formación, bienestar y porvenir de centenares niños(as) y jóvenes en tiempos de violencia, que a diario se desplazan a los centros urbanos del país.

#### **1.7.4- La Pobreza.**

El concepto de pobreza es muy relativo y la medición de la misma se hace de diferentes formas según los expertos. La pobreza es “una carencia de recursos ineludibles para satisfacer las necesidades de una población o grupo de personas específicas, sin tener la oportunidad o capacidad de producir esos recursos”, “es la insatisfacción de un conjunto de necesidades consideradas como esenciales por un grupo social específico y que reflejan el estilo de vida de esta sociedad”. Por su parte, la investigadora Millán, N. (2000.) afirma: “La pobreza no es homogénea, es un fenómeno social, multidimensional, cuya definición varía según género (por ejemplo las mujeres tienden a enfatizar más la salud y la violencia), edad, cultura, localización geográfica y otros contextos sociales y económicos”.

Las categorías implicadas en los conceptos anteriores hacen referencia a la falta, carencia o ausencias de ciertas condiciones socioeconómicas básicas, definidas por los expertos como las características de la pobreza, tales como, falta de medios para la salud, de alimentación básica, de vivienda digna, de ingresos, de empleo, de educación, de tecnología, entre otros; en síntesis la pobreza está referida a la carencia de recursos para poder vivir dignamente, tiene varias dimensiones que cambian dependiendo de variables como tiempo y lugar. Sin embargo a un individuo se le considera pobre si su

nivel de ingreso o consumo se sitúa por debajo de un nivel mínimo que le permita satisfacer sus necesidades básicas, a este nivel mínimo se le ha denominado “línea de pobreza”.

Desde el punto de vista formativo, se considera la pobreza educativa como la carencia de oportunidades para la formación integral, diferenciándose a los pobres educativos como aquellas personas mayores de 15 años sin instrucción, se incluyen los pobres extremos (pobreza extrema). A partir de estos análisis es que los Estados y los gobiernos deben formular políticas y programas que atiendan primordialmente al flagelo de la pobreza, tal que supere la actitud paternalista, bondadosa y asistencialista. Igualmente, superar las situaciones de pobreza es una obligación y una preocupación de primer orden, no solamente de los gobiernos sino a todos, en particular a los intelectuales y a las comunidades académicas de las Universidades, quienes deben protagonizar la búsqueda de soluciones rápidas y perdurables.

Frente al fenómeno de la pobreza encontramos paradojas como: se ha globalizado la información y los monopolios financieros, pero no se han globalizado los derechos de la gente, ni su nivel de bienestar, ni su desarrollo humano. Vivimos en una situación de desigualdad de tal magnitud que por la carencia de bienes y servicios básicos se produce frustración, actitudes de odio, resentimiento y violencia.

A nivel mundial una de las características que mejor definen la situación de pobreza actual es el hecho de la desigualdad entre las naciones, que se manifiesta en el acceso a los servicios públicos básicos, la generación de conflictos especialmente por dificultades económicas, fundamentalismos religiosos, propiedad de la tierra en el sector rural, inestabilidad política, entre otras.<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Algunas cifras a nivel mundial, como referencia de la situación planteada: Más de 1.200 millones de seres humanos en el mundo no tienen acceso al agua potable; 1.000 millones carecen de vivienda; 840 millones mal nutridos, de los cuales 200 millones son niños menores de cinco años; 2.000 millones padecen anemia; 880 millones no tienen acceso a servicios básicos de salud; en síntesis el 80% de la población mundial vive en la pobreza. A lo largo de los últimos 90 años la pobreza se ha agudizado en zonas de guerra y conflictos, como Afganistán, India, Pakistán, Colombia, Venezuela. <http://www.monografias.com/trabajos12/podes/podes.shtml>. Septiembre 08 , 2010

Colombia es uno de los países de América Latina con los índices más altos de desempleo y pobreza, con un mercado laboral donde se impone la informalidad. Según las cifras del Dane, censo 2005, más de 20 millones de colombianos estaban en la pobreza, de ellos el 42,3% es urbano (cerca de 9 millones de personas) y el 25% es rural (unos 5 millones de personas), Dane(2005). Igualmente es el enfoque asistencialista el que ha provocado en el sector más pobre de la población efectos negativos, produciendo en ellos una alta dependencia capaz de condicionar su pobreza a una necesidad constante. Este condicionamiento consiste en una actitud de exigencia de donaciones institucionalizadas por parte de los afectados, sin salir de la pasividad para tratar de obtener algo por su propio esfuerzo.

El modelo neoliberal imperante en estos países obliga a que los Estados formulen políticas sociales que se limitan a solucionar temporalmente el flagelo de la pobreza, pero que luego ésta se incrementa, sin observar una mejora significativa dentro de esta población, como empleo, ingresos, etc., en síntesis, las políticas vía asistencialismo no han dado resultado positivos.

Las observaciones hechas por el Banco Mundial desde tiempo atrás (1998) respecto al fenómeno de la pobreza es una situación que prevalece en la realidad colombiana:

La excesiva concentración de la riqueza y del ingreso en el país ha ubicado a Colombia como el segundo país de mayor concentración de la riqueza en el mundo. En Colombia cinco grupos financieros controlan el 92% de los activos (...), cuatro grupos económicos son los propietarios del 80% de los medios de comunicación, y cincuenta grupos económicos dominan más del 60% de la industria, el comercio, los servicios, el transporte y la agricultura <sup>51</sup> Narváez, L. (2002, p.7).

---

<sup>51</sup> NARVÁEZ, Luis Carlos. (2002): *La Pobreza en América Latina y particularmente en Colombia*, Málaga, Universidad de Málaga, p. 7. En internet: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/co/Icnt-pobreza>. Fecha de consulta: 13 octubre de 2010.

Narváez, L. (2002) propone analizar el fenómeno de la pobreza desde la complejidad, superando la teoría dualista, donde la existencia de pobres y ricos se convierte en una condición que no se puede evitar y la riqueza es fruto de la existencia de los pobres. Este dualismo reconoce “que los pobres están insertados como los demás pero precariamente”, de lo cual se intuye que dentro de las sociedades los pobres y los ricos se articulan en forma dinámica. El autor considera que “es necesario compensarles, equilibrarles y proporcionarles los beneficios del desarrollo”, con fundamento en la teoría contractualista de J. Rawls<sup>52</sup> de la igualdad y la justicia. Esta teoría busca que los pobres logren dotarse de sus faltantes para propender por su inserción plena en las decisiones políticas, económicas y sociales. Desde esta perspectiva, se trata de partir del enfoque de no exclusión, del enfoque de derechos y de los principios de la Pedagogía Social, que considera que los pobres deben participar directamente en el desarrollo económico y social de sus comunidades, es decir que logren procesos de emancipación duraderos.

### **1.7.5- El Analfabetismo.**

Los problemas sociales a nivel mundial, que en Colombia son fenómenos multicausales y multifacéticos, son analizados desde diferentes ópticas y reflejan la existencia de *Necesidades Básicas Insatisfechas*, NEBI. En el caso del analfabetismo, registra índices preocupantes en este país, se considera uno de los mayores obstáculos para el desarrollo humano.

El analfabetismo entendido como la falta de instrucción elemental en la población de un país, hace referencia al número de ciudadanos o personas que no saben leer ni escribir, lo cual deriva en desempleo, pobreza, desnutrición y demás flagelos conexos que limitan el desarrollo económico y sociocultural de los pueblos.

---

<sup>52</sup> John Rawls propone una concepción política de la justicia, “diseñada para establecer las condiciones bajo las cuales deben darse las interacciones entre los individuos, con el fin de que cada uno pueda obtener una garantía para el uso de su libertad” (Cortés, F. 2007. p.85).

Organismos del orden mundial, como la UNESCO<sup>53</sup>, tiene como misión propiciar en todos los países, desarrollados o no, una educación para todos, bajo el fundamento de que la educación es el medio por excelencia para potenciar las capacidades humanas y ponerlas al servicio del desarrollo y del bien común. Igualmente este organismo propicia entre los gobiernos, instituciones educativas y en la sociedad en general espacios de reflexión sobre el estado real de la situación que permitan plantear acciones tendientes a disminuir los índices de analfabetismo. Los últimos estimativos para el 2010 registran que sólo la población adulta analfabeta sobrepasa los 830 millones de personas en el mundo.

En el último informe de la UNESCO (2010, p.3), informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo, EPT, afirma que “la disminución de los ingresos de los gobiernos y el aumento del desempleo suponen una grave amenaza para el progreso en todos los ámbitos del desarrollo humano”. En primer lugar, el aumento de los niveles de pobreza muestra que el desafío planteado por la UNESCO respecto a la satisfacción de necesidades humanas básicas, exige grandes esfuerzos diarios de todos los países. De otra parte la educación debe estar en primera línea de interés de todos los gobiernos, y la escuela es el lugar multifacético que no sólo enseña a leer y a escribir, sino que promueve la tolerancia, la paz, el entendimiento entre las personas, luchando contra las discriminaciones de todo tipo; además es el lugar donde la diversidad cultural puede florecer, donde los niños pueden sustraerse a las dificultades provocadas por los conflictos y los desplazamientos. En síntesis, los gobiernos deben crear dispositivos para la protección de las personas pobres y vulnerables, en lucha permanente contra el analfabetismo y las desigualdades.

El informe sobre Educación Para Todos (2010), anuncia que aún hay mucho camino por recorrer, afirma que en el mundo hay todavía 72 millones de niños privados del derecho a recibir educación, por el hecho de haber nacido en una familia pobre o de

---

<sup>53</sup> Sin embargo es de señalar que muchas de las acciones de estos organismos del orden mundial y nacional son acciones impuestas que no representan los verdaderos intereses de la población en condición de vulnerabilidad. Los datos y argumentos aquí expuestos son apenas un referente para los análisis respectivos y de ninguna manera expresan la posición del autor.

haber sido desplazado como víctima del conflicto armado. En este mismo sentido, el informe reafirma que uno de los propósitos de la educación es y seguirá siendo el de la “ALFABETIZACIÓN”, ya que a nivel mundial, actualmente encontramos 759 millones de personas adultas que no saben leer ni escribir y las dos terceras partes son mujeres, el mayor número de analfabetos del mundo se concentra en un pequeño grupo de países muy poblado (India, China, Bangladesh, Pakistán, Etiopía...). En este contexto, el informe de la ETP señala que para lograr la universalización de la enseñanza primaria, hasta el 2015, será necesario crear 1´900.000 nuevas plazas de maestros.

En el mundo las desigualdades aumentan cada vez más, se acumulan y se profundizan agravando el riesgo de marginación. Las escasas o nulas acciones contra las desigualdades, la estigmatización y discriminación que se genera del nivel de ingresos, la desigualdad de género, la etnia, el idioma y las discapacidades, son causa del retraso del camino hacia una educación para todos.

A partir de este análisis el informe de la ETP propone la necesidad de crear sistemas educativos integradores, lo cual permitiría:

- a) Ampliar el acceso a la educación, de los grupos excluidos, mediante la reducción de los costos (gratuidad), acercando las escuelas a las comunidades marginadas, creando propuestas flexibles que ofrezcan una segunda oportunidad;
- b) Mejorar los ambientes de aprendizaje, distribuyendo en forma equitativa a los maestros cualificados, centrando toda la ayuda pedagógica y financiera en las escuelas más pobres y olvidadas, ofreciendo una educación intercultural;
- c) Garantizar los derechos fundamentales para todos, aplicando efectivamente una legislación contra las discriminaciones.

A pesar de todo, estas propuestas no son lo suficientemente sólidas para superar la complejidad del fenómeno del analfabetismo. En síntesis, este informe expresa que los gobiernos no han logrado tratar las causas profundas de la marginación en la educación y los nuevos datos sobre la penuria en educación, pone de manifiesto el grado de

exclusión en por lo menos 80 países. El caso colombiano referido al analfabetismo registra índices no muy esperanzadores:

- a) Según el Departamento Nacional de Estadística DANE, en el último censo 2005, de una población de 41.2 millones de habitantes, el 51,4% son mujeres y el 48,6% son hombres; el 36,6% ha alcanzado educación básica primaria, el 32,6% ha cursado secundaria y media académica y el 7,5% ha logrado el nivel profesional. La evolución de este fenómeno da cuenta que los índices efectivamente han disminuido, pero no lo esperado: censo 1985, el 12,04%; censo 1993, el 9,86%; 1997 el 7,6; y finalmente censo 2005 el 8,5%. (Dane. 2005).
  
- b) Algunos informes de prensa, ( El Tiempo, septiembre 12 de 2010) aseguran que durante los último siete años, casi 1.2 millones de colombianos mayores de 15 años han aprendido a leer y escribir, según cifras del M.E.N (2006), sin embargo la reducción es mínima, en términos porcentuales hoy (2010) el analfabetismo oscila entre 6,8% en las zonas urbanas y hasta el 21% en las zonas rurales, lo cual refleja la ineficacia de los tan publicitados programas gubernamentales que aseguran la eliminación total del analfabetismo. En Colombia, la imposibilidad de avanzar en el logro de una sociedad más justa, equitativa, libre de pobreza y alfabetizada, ha sido justificada con el argumento de la persistencia del conflicto armado y sus graves consecuencias.

**Figura 10. Razones para una Pedagogía Social en Colombia.**



Fuente: Esta Investigación

### **Conclusiones:**

La descripción de las categorías anteriores demuestra la necesidad de establecer en Colombia un debate académico, reflexivo y permanente que permita, desde los aportes teórico- prácticos de la Pedagogía Social, el desarrollo de acciones e interacciones que mitiguen la crisis humanitaria en aumento cada día. Desde la academia, particularmente desde las Universidades, la implementación de una Pedagogía Social en nuestro medio se puede considerar inicialmente su inserción en los programas curriculares de formación de profesionales, en especial de aquellos dedicados a la formación de educadores, o de aquellos que tienen componentes esenciales en este campo disciplinar; lo anterior permitirá en el mediano plazo la interacción /acción en los ámbitos críticos de comunidades marginales.



El ámbito socioeducativo es el espacio disciplinar por excelencia, desde el cual se plantea la praxis de la Educación Social que propicia acciones cultivadas con los sujetos en condiciones de marginalidad e incluye su dimensión social. Es esta dimensión la que les aporta identidad como individuos, es la perspectiva sociológica de la inter-relación que se realiza con individuos que se define mediante el concepto de acción social, entendida como “conducta orientada intencionalmente, de los diversos agentes sociales que constituyen un sistema de interrelaciones” (Pérez, G. 2003 p.143). Es en este marco de referencia donde se inscriben las múltiples acciones profesionales que tienen como propósito la interacción social desde lo educativo.

Los destinatarios de la acción socioeducativa, como ya se mencionó, son sujetos, grupos colectivos específicos y sectores de población de diversas características, ya sea por su edad, por su género, por su situación laboral, por su nivel educativo y cultural; por sus dificultades de socialización (física, psíquica, sociales, culturales), por su origen y ubicación en el territorio; en síntesis y de acuerdo a las problemáticas de las personas, se puede mencionar a la población en riesgo social (delincuencia, marginación, desplazamiento, exclusión, dependencia); y finalmente población en general (atención del adultos, tercera edad, desarrollo local, animación sociocultural).

Por otra parte, el devenir de la Educación Social en América Latina ha estado muy cercana a los desarrollos conceptuales de la denominada educación popular, educación de adultos, educación para poblaciones en condición de vulnerabilidad, desplazamiento forzado, marginalidad y pobreza, con sus diferencias y matices, pero con un eje articulador común: repensar la educación y diseñar propuestas de cambio para la transformación social. Su característica ha sido instaurar en la región un modelo de sociedad igualitaria, contribuir con la formación de un nuevo ciudadano, en respuesta al modelo neoliberal hegemónico e impuesto que ha tenido como resultado el aumento de las desigualdades. Es decir, así como en Europa (Alemania y España especialmente) se configuró una disciplina, con saberes y prácticas educativas para apoyar a los “necesitados”, Latinoamérica y Colombia construyen, desde hace varias décadas, una heterogeneidad de aprendizajes, prácticas sociales y populares, tanto en comunidades

rurales como urbanas, donde la institución escolar ha sido uno de los ejes de estos desarrollos, que le han venido dando legitimidad a la Pedagogía Social, pero sin los resultados esperados.

Estas características compartidas entre la Educación Social y la Educación Popular en América Latina conducen a plantear algunos desafíos propios para esta región que aboga permanentemente por su liberación cultural, económica, ideológica y política (Arias, R. L. 2006; Krichesky, M. 2011; Monteiro, E. 2011; Nájera, E. 2011), estos desafíos son:

- Estudiar y estimular a las comunidades para buscar medios propicios que atiendan las necesidades educativas y sociales dentro y fuera de la escuela, a todos los grupos etarios, demandas relacionadas con la diversidad cultural, poblaciones en riesgo: pobreza extrema, desplazamiento forzado, entre otras.
- Desarrollo de acciones para prevenir y perseguir los crímenes de lesa humanidad, el patrimonio cultural, la ecología y en general aquellos delitos que violen los derechos humanos.
- Apoyar, desde los sistemas educativos, a los países de la región en la lucha por una mayor equidad social y educativa, especialmente de niños, niñas y jóvenes de los sectores más vulnerables que no se han podido educar.
- Constituirse en plataforma de pensamiento e interacción socioeducativa con enfoques teórico- prácticos propios, que respondan al contexto socio-histórico Latinoamericano, generando movimientos sociales contra-hegemónicos y alternativos, respetando la pluralidad de actores e ideas, siempre apoyados en tendencias pedagógico- políticas articuladas para la defensa de la educación pública y de calidad.
- Propiciar el análisis crítico de las políticas sociales y de los modelos socioeducativos que se insertan en la región como dispositivos sociales de poder, a la vez contribuir en el diseño de de nuevos modelos de acción social y educativa, mediante la convocatoria a los educadores y a quienes se están formando a

participar activamente, como sujetos capaces de reflexión desde y sobre sus experiencias.

Es evidente que estos desafíos, y otros no enunciados, para la Pedagogía Social en América Latina, se inspiren inicialmente en el enfoque crítico-social de la Escuela de Frankfurt, posteriormente complementado con los aportes teóricos de autores como Paulo Freire (1976; 1982), Orlando Fals Borda (1989), Henry Giroux (1990), Peter MacLaren (2003), Carr y Kemmis (1993), Jhon Elliot (1986), Donald Schon (2010) entre otros. De esta manera las prácticas educativas actuales sirven de nicho para que la Pedagogía Social en Colombia tenga identidad propia, creando sus líneas de estudio, formación e investigación, valorando a los actores locales y sus saberes propios que permitan superar los discursos ajenos a sus realidades .



*“Nunca enseñó a mis alumnos, sólo intento proporcionarles las condiciones para que puedan aprender”*

*Albert Einstein.*

Transitar los caminos de las prácticas pedagógicas, sus desarrollos, sus avances, retrocesos y dificultades, resulta siempre atractivo cuando se aborda su análisis desde las vicisitudes de los maestros en formación, que en la mayoría de los casos, se muestran con aspiraciones para transformar las realidades socioeducativas, más aún, cuando esa travesía implica, por una parte, el conocimiento y la experiencia del investigador; por otra, las vivencias ancladas en la escuela de quienes habitan diariamente el intrincado ámbito de la cultura escolar. Es en este contexto que se aborda el análisis de las prácticas pedagógicas como componente esencial y eje de la formación de los futuros licenciados.

## **2.1.- La Preocupación por la Formación del Maestro para la Justicia Social y la Equidad.**

Como consecuencia de la creciente crisis social y de los efectos de la globalización en los países menos desarrollados del planeta y particularmente de Latinoamérica, emergen discursos referidos al problema prevalente de la “Formación del Maestro” específicamente para sectores de vulnerabilidad, pobreza e inequidad. Autores como Diker y Terigi (2005), Schon, D. (2010), Liston y Zeichner (2003), Imbernón, F. (2008), Giroux, H.A. (1997, 2003) Zeichner, K. (2010), y MacLaren, P. (1997, 2003), entre otros, defienden la idea de una formación de educadores desde la “Justicia social y la Equidad”, planteando diversas propuestas y programas de “transformación de la formación Docente”<sup>54</sup> con miras a dar respuesta a la crisis de confianza en la preparación de los profesionales de la educación.

Con respecto a la discusión sobre Justicia Social y la Equidad, se mencionan tres categorías: una que atiende a la teoría distributiva centrada en el reparto de bienes y servicios materiales, otra soportada en la teoría del reconocimiento y la relaciones sociales entre individuos y grupos de las instituciones, y una tercera que articula las dos anteriores. Zeichner, K. (2010), Cortés, F. (2007). La categoría “Justicia Social” tiene diversos significados para las distintas personas que la definen, pero una forma de identificarla es a través de programas y propuestas que se ocupen de la preparación de educadores para la práctica en el aula con temáticas como la igualdad, la diferencia, la acción social, entre otras. La expresión “educación del profesor para la justicia social” se refiere a programas con orientación social y re-construccionistas, fundamentados en ideas progresistas. Sin embargo estos eslógans se han convertido en una falacia cuando se enmarcan en discursos ideológicos y políticos que no representan un cambio en el statu quo, que no son críticos del actual orden social. La proliferación de retóricas sobre “justicia social” ha inundado el mercado en los últimos años, lo cual ha tergiversado su

---

<sup>54</sup> Para ejemplificar uno de estos programas es el denominado PTFD, Programa de Transformación de la Formación Docente, en Argentina (Diker y Terigi, 2005, p.25). Otro ejemplo son los programas de formación del profesorado para la justicia social descritos por Kenneth Zeichner (2010, pp. 66-71), en la Universidad de York, Canadá; en la Universidad de California, Estados Unidos y la propuesta de los Trabajadores sin Tierra en el Brasil.,

esencia; esta expresión se emplea con mucha frecuencia, pero no se han elaborado conceptos específicos para el caso concreto de la formación del profesorado.

En las investigaciones sobre el tema de la formación del profesorado para la justicia social y la equidad, Zeichner (2010) alude a una serie de cualidades, destrezas y actitudes personales que debe desarrollar el educador durante su formación, entre otras podemos mencionar algunas, como conocer y reconocer las circunstancias socioculturales y las diversas formas de percepción de la realidad; reconocer los diversos orígenes de sus estudiantes y seleccionar cuidadosamente los recursos para el aprendizaje; propiciar los cambios educativos para que los centros educativos sean receptores de todos los estudiantes; conocer la vida de sus estudiantes, incluyendo sus comunidades de origen; hacer uso de los conocimientos de los estudiantes para diseñar una instrucción pertinente; estar en capacidad de desarrollar en todos los estudiantes la competencia para la comprensión, aún estando en instituciones con grandes carencias de recursos básicos para labor de enseñanza.

Lo ideal es que el maestro formado en el perfil ya descrito, sea culturalmente receptivo, lo cual implica ir más allá de reconocer la diversidad de la escuela, debe abordar temáticas referentes a la opresión, la injusticia, la inequidad y todo aquello que tenga que ver con las clases sociales, la raza, el género y otros afines; sin embargo, en los programas de educación inicial de maestros en formación ha persistido la dificultad de una preparación orientada hacia “que sean más críticos con las actuales desigualdades en el ámbito de la educación y en las estructuras sociales, económicas y políticas de la sociedad, y que trabajen dentro y fuera de sus aulas por una mayor justicia educativa, económica y social” (Zeichner, K. 2010, p.57).

Lo más común en programas formales de formación de maestros es que las instituciones formadoras en Colombia (Escuelas Normales Superiores y Facultades de Educación) tengan algún tipo de relación con centros educativos públicos, privados o centros- laboratorio de la Universidad, en los que los futuros maestros realizan prácticas de enseñanza de unas pocas semanas, experiencia que suele situarse en los últimos

semestres del programa de formación, la cual se constituye en la primera y única vez para desarrollar sus destrezas como profesor. (Universidad de Nariño, 2012)<sup>55</sup> En los actuales momentos la tendencia de algunos programas de formación de maestros es desarrollar actividades de docencia e investigación pedagógica desde los primeros semestres, lo cual comporta grandes ventajas para una formación más pertinente a las necesidades y problemáticas de los escolares en condición de vulnerabilidad. Finalmente, cabe mencionar que la formación de educadores tiene problemas en todo el mundo, situación que ha sido influida principalmente por la tendencia de los gobiernos por privatizar la educación pública y desprofesionalizar la carrera docente, como bien lo describe Zeichner (2010, p.133): “están empezando a emerger diversas políticas que parecen dirigidas a arrebatarse a sus profesores y a sus formadores el control de la educación”.

## **2.2.- Las Prácticas Pedagógicas Como Proceso de Formación.**

Se asume la Práctica Pedagógica como un proceso complejo de acciones, de aplicación y reflexión sobre el quehacer pedagógico, que le permiten al futuro licenciado, el conocimiento del entorno escolar, su problemática, su caracterización, con la posibilidad de proponer posibles soluciones a problemas pedagógicos y educativos a través de proyectos de investigación, como una de las opciones que ofrece la universidad. La práctica pedagógica se constituye en un espacio preferencial de los maestros en formación, que permite comprender e interpretar los contextos escolares mediante el contraste entre teoría y realidad educativa. Partiendo de esta conceptualización genérica propuesta en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño (Seminario Permanente de Práctica Pedagógica, 2012)<sup>56</sup>. Al interior de los

---

<sup>55</sup> En la Universidad de Nariño persisten los dos enfoques descritos por Zeichner (2010, p.83): Uno que desarrolla actividades de práctica desde el inicio del programa de formación (Facultad de Educación) y dos, dicha actividad se ejecuta en los últimos semestres (Facultad de Ciencias Humanas, Facultad de Ciencias Naturales y Matemáticas y Facultad de Artes).

<sup>56</sup> El Seminario Permanente de Práctica Pedagógica es un evento académico institucionalizado en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, mediante acuerdo No 047 de Nov. 9/2009 y que tiene como propósito “el estudio e implementación de los lineamientos de la estructura de la práctica pedagógica integral e investigativa de los programas de Licenciatura de la Facultad de Educación”.(Facultad de Educación, 2009).

debates sobre la temática en este Seminario, se ha llegado a la siguiente conceptualización parcial:

Es el proceso de formación, de aplicación y de reflexión, sobre el quehacer pedagógico y disciplinar, que relaciona al futuro licenciado con el contexto escolar, con su problemática y su caracterización, permitiéndole afrontar las realidades básicas del ejercicio docente. Es el acontecimiento que le posibilita proponer soluciones a problemas pedagógicos y educativos a través de proyectos de investigación. Se constituye en un espacio preferencial de los maestros en formación, a través del cual, reafirman su identidad profesional dentro de los marcos académicos y laborales, para comprender e interpretar los escenarios escolares mediante el contraste entre teoría y realidad educativa (Facultad de Educación, Seminario Permanente de Práctica Pedagógica. 2012).

Esta conceptualización hace énfasis en que la formación inicial de maestros se debe asumir bajo una actitud investigadora, preferentemente desde la propia práctica pedagógica, por una parte, y por otra que la práctica aislada de la teoría no es otra cosa que un activismo ciego, por lo que no existe una auténtica praxis al margen de la unidad dialéctica acción –reflexión–práctica–teoría, tal como lo expresan Stenhouse, L. (1993) y Freire, P. (1998).

En el mismo sentido de la conceptualización, en análisis realizado por Sacristán, G. (1995) cuando se refiere a la arquitectura de la práctica, considera que la práctica pedagógica es la expresión de un proyecto, idea o intención, donde se hacen realidad los propósitos de formación y es ahí donde se proyectan las decisiones del sistema curricular. Para este autor, la práctica “es puente entre teoría y acción, entre intenciones, proyectos y realidad” (p.241); es allí donde se plasman, confluyen y se manifiestan toda una serie de determinaciones, procesos y espacios de acción de los diferentes actores implicados: maestros, estudiantes, directivos, comunidad; por estas mismas razones es que este autor afirma que “la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan múltiples determinantes, ideas, valores, usos pedagógicos” (p.241).



Para el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, (GHPP, 2012)<sup>57</sup>, la noción de práctica pedagógica sigue los planteamientos de Michel Foucault (2006), en la Arqueología del Saber, “referida a una relación compleja históricamente dada entre instituciones, sujetos y discursos”, noción que no se puede limitar solamente aquello que el maestro hace en el aula, es decir, no se puede restringir a una noción metodológica, no discursiva, lo cual ubica al maestro como el protagonista central y productor de saber. Por el contrario, este grupo, desde el enfoque arqueológico, define al maestro como portador del saber pedagógico (del saber qué al saber cómo), en la medida en que se recupera históricamente el saber pedagógico para el maestro, perspectiva que contradice lo propuesto por el grupo “Federici”<sup>58</sup> que afirma que el maestro no es el sujeto del saber pedagógico, sino el productor del saber pedagógico (del saber cómo al saber qué), versión que implica para el maestro la reflexión sobre lo que hace en la escuela, la sistematización de su quehacer, lo cual produce saber pedagógico. Esta última versión se enmarca dentro de las prácticas no discursivas, haciendo énfasis en aquello que el maestro hace en el aula, es decir desde una noción metodológica.

En el mismo contexto de las reflexiones sobre la formación del profesorado, particularmente en los debates sobre la práctica pedagógica, Pérez Gómez, A. (2010) al respecto afirma:

La práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular, al ser espacios y procesos generadores de nuevos conocimientos. La interacción permanente de la práctica y la teoría conforma un bucle creativo y dinámico, que expande el conocimiento y transforma la realidad, al transformar al propio sujeto que conoce y actúa, como consecuencia de su interacción con la realidad. (p.42).

---

<sup>57</sup> Para mayor información sobre el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, consultar en: [http://historiadela prácticapedagógica.com/index.php?option=com\\_agora&task](http://historiadela prácticapedagógica.com/index.php?option=com_agora&task)

<sup>58</sup> Carlo Federici organizó a finales de los años setenta un grupo de investigación de enseñanza de las ciencias, que centro su interés en la formación inicial en ciencias, que trabajó inicialmente con maestros en ejercicio de educación básica. Posteriormente surgió la necesidad de establecer vínculos con temas sobre “prácticas pedagógicas” hecho que se constituyó en el germen del denominado “movimiento pedagógico” desarrollado posteriormente por Fecode.

Esta concepción, lejos de instrumentalismos, centra la atención en el sujeto de la práctica como generador de las transformaciones esperadas gracias a su reflexión sobre su propia práctica y como resultado las interacciones con la realidad.

Por otra parte, Schon, D. (2010) al referirse a la práctica (Prácticum)<sup>59</sup>, insinúa que este proceso se puede iniciar básicamente de dos maneras, una es aprender por sí mismo, otra convirtiéndose en aprendiz de los más experimentados a él. En realidad el aprendizaje de iniciación de los maestros es un “aprender haciendo” (p.45), asumiendo ciertas tareas (proyectos y actividades que simulan la práctica) que los profesionales ya experimentados han asimilado, aunque las actuaciones de los iniciados queden cortas en relación con lo esperado en el mundo real. Lo cierto es que cuando el estudiante (maestro en formación) ingresa al proceso de práctica debe enfrentar ciertas actividades que son fundamentales en la escuela, desde el diseño de una bitácora que le oriente el camino a recorrer y la meta que quiere alcanzar, hasta el proceso de adaptación a las demandas implícitas o explícitas; igualmente la valoración permanente de su desempeño donde están involucrados los instrumentos, los métodos, los planes y proyectos, lo cual se combina con la interacciones de los tutores, acompañantes y otros actores que están en su entorno.

### **2.2.1. Algunos Enfoques sobre Práctica Pedagógica.**

Las concepciones tradicionales de Práctica Pedagógica promueven procesos que se desarrollan en contextos de trabajo, donde el aprendizaje es el resultado de la imitación, repetición, de ensayo- error, al lado de maestros ya experimentados. Por el contrario, hoy se requiere un cambio de perspectiva que permita una articulación más visible entre lo teórico y lo práctico de la formación del maestro, la necesidad de revisar, analizar y reflexionar sobre los procesos formativos que ofrece la universidad, contrastándolos con la realidad de las aulas y los contextos en los que se desarrolla la práctica.

---

<sup>59</sup> Según Donald Schon (2010) el Prácticum “es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica” (p.45).

**Fotografía 1. Enfoque de Práctica Pedagógica**

Fuente: Tomada en Institución Educativa No.2 de la muestra.

Resulta relevante describir aquí algunos enfoques, entendidos como aquellos patrones, esquemas de pensamiento o tradiciones, que contruidos históricamente han persistido en el tiempo, logrando niveles de institucionalización y que se asocian paulatinamente a la conciencia de los sujetos. Por ser tan trascendente en este contexto, se presenta aquí una síntesis de la clasificación de enfoques propuestos por Diker, G., y Terigi, F. (2005, p.p. 111-117), cada una de estas tradiciones lleva consigo una visión determinada sobre la tarea del maestro y asume, por tanto, una determinada concepción acerca de su formación:

- a) En el enfoque tradicional o práctico-artesanal, la enseñanza es una actividad artesanal, los estudiantes y maestros reproducen los hábitos, ideas, valores y rutinas adquiridos, la enseñanza es un oficio y “se aprende a ser maestro enseñando” (p.113), es decir practicando el oficio secuencialmente, apoyado en principio por un experto.
- b) El enfoque normalizador o disciplinador, desarrollado en las Escuelas Normales bajo el énfasis de “el moldeamiento de la persona del maestro, con el objetivo de su normalización” (p.113), “la formación normalista tiene un valor disciplinador en la

formación del futuro maestro y está legitimada con base en el carácter científico de los conocimientos pedagógicos que transmite” (p.114).

- c) El enfoque academicista, enfatiza en el conocimiento de la asignatura que se enseña, por lo tanto “la formación pedagógica es débil, superficial, innecesaria y aun obstaculiza la formación de los docentes” (p.114). Se trata de una formación básicamente conservadora, lo “normal” es sinónimo de lo correcto, de lo sano.
- d) Enfoque técnico, tecnológico o eficientista. Considera que el conocimiento práctico es la aplicación del conocimiento teórico, “el conocimiento experto no tiene por qué residir en el agente práctico, docente, sino en el sistema en su conjunto” (p.115). Este enfoque ha impactado sobre las prácticas y la formación del maestro de manera significativa a través de actividades como: planeamiento, educación programada, evaluación del rendimiento, entre otras.
- e) Enfoque humanista-personalista, centra la formación en la persona del profesor, fundada en la pedagogía no directiva de Rogers, “concibe la formación como un proceso de construcción de sí, en el que el recurso más importante es el profesor mismo” (p.116).
- f) Enfoque hermenéutico reflexivo, considera que la enseñanza es una actividad compleja desarrollada en escenarios singulares y determinada por el contexto. El conocimiento que se requiere es siempre emergente, elaborado “in situ”. “El docente dejar de ser actor que se mueve en escenarios prefigurados” (p.117). Transformar las relaciones de poder en la escuela y en aula, mediante la revisión crítica de la práctica docente es una de las preocupaciones de este enfoque.

Estos enfoques ponen de presente que en diferentes momentos históricos han surgido una serie de supuestos sobre la práctica pedagógica y la formación del maestro, determinando el rol que debe desarrollar en cada momento y que tiene algún grado de institucionalización, imaginarios que se van integrando al trabajo sobre la formación del

maestro. En consecuencia, el debate sobre el verdadero significado de la práctica pedagógica en la formación inicial del maestro, resulta del análisis de la diversidad de situaciones que suceden muy rápidamente en los escenarios del ámbito escolar, espacios donde se institucionalizan los enfoques, tales como el aula, el recreo, el paseo, la biblioteca, el restaurante, el museo, entre otros, realidades que en ocasiones no son percibidas por el maestro pero que hacen parte de la vida de la escuela.

La multiplicidad de situaciones a las que se enfrenta el maestro en formación durante el tiempo de la práctica pedagógica, que es similar en diferentes contextos, están referidas a limitaciones y problemas manifestados a través del relato de experiencias, que se sintetizan así: a) la formación recibida en la Universidad, altamente academicista, no prepara para el desarrollo de una práctica pedagógica adecuada; esta insuficiencia es ampliamente reconocida por los maestros en servicio y los que se encuentran en formación; b) de lo anterior se deduce que existe una enorme distancia entre las demandas de los profesionales en la escuela y la formación recibida en la Universidad; c) los maestros en formación desempeñan su labor en ámbitos culturales y sociales generalmente desconocidos, imprevisibles y alejados de su cotidianidad; d) Su labor se desarrolla en contextos de diversidad, complejidad, heterogeneidad, donde confluyen simultáneamente elementos psicológicos, sociales, ambientales, físicos, teóricos y didácticos; e) contrario a la cultura academicista e individualista universitaria, la actividad de práctica demanda de un clima de colaboración y una dinámica permanente de coordinación entre los compañeros, favoreciendo el intercambio de experiencias; f) finalmente, requiere de programas uniformes, metodologías homogéneas, de espacios y tiempos rígidos. El deber ser es pasar a repertorios flexibles de actuación, acompañados de amplios conocimientos metodológicos y didácticos, para construir aprendizaje significativo colaborativo y asimilable.

Por otra parte, desde hace algunos años, todos los países de América Latina han iniciado un proceso de transformación en el sistema escolar, en las unidades formadoras de educadores, especialmente en las prácticas docentes, denominadas hoy prácticas

pedagógicas<sup>60</sup>, en los procesos de formación de maestros, así como en las conceptualizaciones que en ellas subyacen. Lo anterior, teniendo en cuenta a que nuestros sistemas educacionales han venido sufriendo una crisis y un paulatino deterioro; por tanto se requiere plantear y desarrollar acciones conducentes a la transformación general de las prácticas de formación, coherentes con las condiciones socio-históricas, políticas y culturales de nuestros países. (Cabrera, Escamilla y Martín, 2001, p. 13-14).

Otro aspecto a considerar es que la práctica pedagógica en la formación docente inicial ha tenido una función altamente significativa y se la ha considerado como el motor de transformación de la labor docente. Sin embargo desde el análisis realizado sobre los programas y planes de estudio, la situación es diversa: Por una parte la práctica se asume como el desarrollo de una serie de asignaturas que los maestros en formación-futuros licenciados- deben cumplir, como ejercicio de aula únicamente, según un método, un plan concertado y con las orientaciones del supervisor de práctica, con lo cual el futuro maestro demuestra sus competencias para la docencia. Es el caso de las prácticas tradicionales desarrolladas en la mayoría de los programas de formación de licenciados en Colombia; ejemplo de esta situación se refleja en las mallas curriculares de los Proyectos Educativos de Programas-PEPs- de Licenciatura y sus respectivas reglamentaciones<sup>61</sup>.

Por otra parte la práctica también se la asume desde la perspectiva de la Investigación pedagógica- que no es lo dominante en nuestro medio, el estudiante fundamenta un proyecto de investigación pedagógica, articulado a una línea de investigación a la vez al plan de estudios y que en algunos casos se trata de desarrollar

---

<sup>60</sup> El concepto de “Práctica Docente”, hoy denominado “Práctica Pedagógica” ha sufrido transformaciones. El primero de ellos circunscrito exclusivamente a la actividad de aula y particularmente al evento de “dictar clase”, la segunda acepción está referida al desarrollo de la docencia, a la investigación pedagógica y a la proyección social que el maestro en formación debe asumir como un compromiso con la comunidad donde se ubica.

<sup>61</sup> En los PEPs de la mayoría de los programas de formación de Licenciados, en la actualidad plantean el desarrollo de una práctica tradicional, “dictar clases”, durante uno-dos- tres o hasta cuatro semestre máximo, en la última etapa de formación, que es lo denominado en Colombia como “la cachucha pedagógica”.

una serie de experiencias en la institución escolar relacionadas con la didáctica, los problemas de aprendizaje, espacios de atención especial a niños y jóvenes, atención a procesos educativos con comunidades del entorno, entre otros, es el caso de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño (2005)<sup>62</sup>. Los dos enfoques suponen concepciones distintas del aprendizaje y de los roles de estudiante y del profesor y en general de los actores participantes. (Sánchez y Jurado, 2001, p.155-157).

El enfoque de práctica pedagógica asumido en la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño (enfoque centrado en la investigación pedagógica) reviste particular atención en la medida en que se constituye en el eje de la formación de los futuros licenciados: se pretende combinar la docencia, la investigación y la interacción social, ya no como asignaturas aisladas o componentes teóricos desarticulados, sino como acciones de formación integradas y en permanente relación con las realidades escolares de los centros de práctica, que son asumidas por el maestro en formación desde los primeros semestres de estudio, bajo la propuesta de un perfil de maestro investigador, crítico, reflexivo, comprometido con la transformación de la escuela y del entorno social. Esta propuesta de práctica toma distancia del planteamiento tradicional de la llamada “cachucha pedagógica” donde lo central es el “dictar” unas clases durante un corto tiempo al final de los estudios, a lo cual se agrega una débil fundamentación pedagógica y didáctica (Facultad de Educación, Universidad de Nariño, 2010).

Cualquiera que sea el concepto de práctica pedagógica que se asuma o el enfoque que se adopte, los análisis derivados de las consultas sobre el tema se circunscriben a aspectos como la pertinencia, el reconocimiento, el acompañamiento, la sistematización de experiencias, la organización y la estructura, que se consideran como categorías de análisis de significativa importancia para los procesos de práctica pedagógica.

---

<sup>62</sup> La Facultad de Educación de la Universidad de Nariño está implementando un enfoque de práctica pedagógica con énfasis en la investigación, proceso que inicia en los primeros semestres de la formación de los maestros, permitiendo el desarrollo temprano de experiencias pedagógicas e investigativas en los futuros licenciados. Universidad de Nariño. Facultad de Educación. (2005). *Práctica Pedagógica Integral e Investigativa. PPII. Manual Operativo*. Pasto. Editorial Universitaria.

### 2.2.2. La Discusión sobre Pertinencia y Reconocimiento de las Prácticas Pedagógicas.

Uno de los aspectos en los que la discusión se debe centrar es en la Pertinencia de las prácticas pedagógicas, es decir: qué tan oportunas son para las comunidades educativas y cómo éstas se reconocen como tales en el ámbito escolar donde persisten problemáticas socioeducativas como la pobreza, la violencia, el desplazamiento forzado y todo tipo de vulnerabilidades, situaciones en las que víctimas centrales son las niñas, niños y jóvenes. De esta manera, la categoría pertinencia se asume como la congruencia entre la formación recibida en el programa, las actividades de práctica pedagógica de los maestros y las realidades de los entornos escolares donde actúan. La formación recibida por los maestro en relación con las realidades sociales y educativas, implica hacer distinción entre dos instancias relativas a la formación, la universidad y aspectos del desempeño en la institución educativa.

En el primer caso se expresan algunos obstáculos, que desde la universidad impiden se dé la correspondencia, tales como aquellas tendencias (concepciones) dominantes a las que están sujetas las prácticas, el poco valor e importancia que se le adjudica a la práctica, la formación centrada en lo específico y no en lo pedagógico, no existe compromiso con la solución de problemas socioeducativos especialmente con la población vulnerable y finalmente no se ofrece formación ni información sobre los aspectos de atención educativa a poblaciones en situaciones de riesgo, así lo indican los maestros en servicio de instituciones oficiales:

La práctica pedagógica está sujeta a concepciones, perspectivas y tendencias dominantes en los departamentos; quizá la idea de práctica que se maneje sea buena, pero el problema es la diversidad de tendencias y sin puntos de diálogo, ese es un problema (P 5: E-GA-Mer-5 - 5:45).<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> En adelante, las citas de este tipo se deben identificar a partir de los códigos establecidos en el Anexo 7.



Gran parte de lo expresado por maestros en ejercicio, da cuenta del enfoque que subyace en los procesos de formación, lo cual se refleja en la actuación del maestro en formación por los vacíos en lo pedagógico, privilegiando el saber específico sobre las necesidades sociales y conflictos vividos por los estudiantes. El análisis de la pertinencia debe pasar por la reflexión que desde los programas de formación de maestro se debe hacer, especialmente en lo que tiene que ver con la relación entre el componente específico y el componente pedagógico; algunas licenciaturas centran más la atención en lo específico en detrimento de lo pedagógico.

La Universidad debe empezar a reflexionar sobre las experiencias que ofrecen los estudiantes practicantes, desde varios puntos de vista: uno, desde la misma forma como el maestro se relaciona con la educación y cómo organiza curricular y didácticamente su proceso, y lo otro que le permitiría a la Universidad, cuando reflexiona sobre las prácticas, es conocer un poco más las necesidades de sus maestros en formación; por ejemplo, esto que yo le comentaba hace un momento, la necesidad de una formación más centrada, un poco en cuestiones de pedagogía o más centrada un poco en atención de necesidades educativas especiales (**P 5: E-GA-Mer-5 - 5:48**).

Sin duda que en el centro de estas preocupaciones deben estar los programas de formación de los futuros maestros, en la medida en que se logre un diálogo académico al interior de ellos, buscando puntos de encuentro sobre los lineamientos comunes relativos al tipo de maestro que se debe formar para la región y para el país, desde la mirada interior, partiendo de las experiencias de sus egresados, escuchando las voces de los empleadores, indagando las necesidades y expectativas de niñas, niños y jóvenes que acuden a las escuelas; igualmente con una visión externa del mundo, los cambios, las tendencias, los conflictos desde la perspectiva política, económica y social.

Las preocupaciones descritas en relación con los obstáculos para lograr pertinencia son diversas: probablemente porque en la mayoría de los programas de formación aún persiste un enfoque “tradicional” de prácticas, lo central de esta actividad consiste en

“dictar” algunas clases, es decir actividades de aula únicamente, donde el maestro en formación no goza de autonomía para el diseño, desarrollo y evaluación de sus programaciones; además, porque durante el proceso no hay oportunidad para reflexionar sobre su propia práctica y lograr avanzar en la solución de sus preocupaciones metodológicas y didácticas o relacionadas con la atención educativa a poblaciones en condición de vulnerabilidad (estudiantes con necesidades especiales, en condiciones de desplazamiento, en extrema pobreza, entre otros). Sin embargo, la preocupación más latente y motivo de críticas y autocríticas es que la Universidad no prepara al futuro maestro para ejercer en contexto de vulnerabilidad y desplazamiento forzado:

Pues me parece que la universidad en sí, dentro de la formación del maestro no tiene una orientación encaminada a preparar a los estudiantes para manejar herramientas pedagógicas y didácticas sobretodo encaminadas a los desplazados y a la gente en condiciones de vulnerabilidad. **(P 7: E-Cpp- Edu- LS- 7.rtf - 7:5).**

En el segundo caso se expresa que la pertinencia de las práctica pedagógicas, desde las instituciones, está ligada a situaciones como el modelo pedagógico institucional, la programación curricular, el impacto de los proyectos en la comunidad, la formación en valores, las actitudes del maestro en formación, el conocimiento de las realidades del contexto y la incorporación de proyectos de investigación. Se observa que las instituciones educativas aún no logran consolidar los denominados modelos pedagógicos que marquen el horizonte de su quehacer educativo coherente, desde su propuesta curricular, con las necesidades de los estudiantes y de sus comunidades (poblaciones vulnerables):

Estamos haciendo como una nueva adaptación, por eso estamos en una resignificación, inclusive buscándole el modelo pedagógico que vaya acorde con esta población, porque el currículo lógicamente tiene que ser pertinente, pero yo veo que no lo hay; inclusive ahora es diferente, anteriormente trabajábamos con esta población, la población vulnerable y desplazados. **(P 3: E-LM-MaNaz-3 -3:54).**

Cuando el maestro en formación se encuentra con una institución que no tiene claro su horizonte, es posible que sus expectativas se reduzcan, que su decisión sea dar continuidad a aquello que cotidianamente se viene haciendo, aunque su razón le diga otra cosa. Por el contrario, se observan otros casos de maestros en formación, que en estas circunstancias u otras y en observancia de su rol como, toman la decisión de dinamizar la institución a través de su conocimiento y sus competencias, presentando elementos nuevos que despiertan el interés de estudiantes, convirtiéndose en referencia para los maestros ya habituados:

Ha renovado las estrategias, la didáctica, el tipo de relación con los niños y niñas, entonces eso cambia el ámbito del aula, pero también, si hay cuatro o más practicantes en una institución, eso dinamiza la institución, primero porque hay una realidad de apuño y es que los maestros que llevan muchos años dando clase en primaria se vuelven rutinarios, se vuelven estructurados, apagados, y entonces da lo mismo, mientras que cuando llega un practicante va con un nuevo material, con ideas nuevas, con canto, música, con lúdica, llega con un montón de cosas que eso dinamiza toda la institución y los niños vibran con ese practicante que llega alegre, entusiasta, mientras que esa profe, o ese profe que lleva ahí 20 años ya eso, es casi un castigo para muchos estudiantes porque eso no la mueve ,no la cambia nadie. **(P 8: E-da-Edu-EM- 8 - 8:17)**

Esta alusión hace referencia a aquellos maestros que se cree, tienen una experiencia acumulada bien sea por el tiempo en el ejercicio de la docencia o por la producción pedagógica reflejada en la sistematización de sus prácticas de aula o con las comunidades. Al parecer se alude a la primera situación en la que el maestro se rutiniza por la falta de creatividad, iniciativa o actitudes que generen propuestas didácticas diferentes, propiciando motivación duradera en los escolares. Se intuye que este tipo de maestros no están interesados en el desarrollo del pensamiento, la creatividad, la reflexión, la crítica en sus estudiantes, de hecho no pueden ser ejemplo a seguir por los maestros en formación. Este maestro “que lleva muchos años” en el ejercicio docente, sin saberlo, está formando al futuro ciudadano para ponerlo al servicio del sistema, está

formando un individuo heterónomo, con el máximo de dependencia y con el mínimo de autonomía.

La pertinencia está determinada no solamente por la actitud del maestro en formación sino por su proyección y aporte que desde su rol esté en condiciones de ofrecerle a la comunidad educativa para su mejoramiento continuo, se trata, entre otros de proponer y desarrollar proyectos de investigación de relevancia para las instituciones y sus entornos sociales:

porque lo que se busca no es que sea un proyecto de papel, si no que impacte a una comunidad, a un grupo, a una población determinada, entonces como yo siempre les digo a ellos, lo que buscamos es que su proyecto contribuya al mejoramiento.  
**(P10: Eda- Edu- Med- 10.rtf - 10:5).**

La pertinencia, entonces da cuenta de la relación que debe existir entre el programa curricular, el desarrollo individual- social y las necesidades del medio, tal como lo expresa López, N. (2001). Estos anhelos se deben hacer realidad en la medida en que se responda a las exigencias de los contextos sociales en los están ubicadas las instituciones, por cuanto se asume que todo programa de formación de maestros debe ser pertinente a las necesidades reales a las cuales atiende.

Otra de las categorías aludidas es el Reconocimiento, que consiste en reafirmar la existencia de procesos de práctica pedagógica de maestros en formación que resultan favorables para el mejoramiento institucional, particularmente propicio y benéfico para estudiantes en condición de desventaja dentro de los colectivos mayoritarios en la escuela. Se identifican en los relatos acciones características que aluden a la docencia, a la investigación y a la proyección, acciones que cotidianamente se observan en las instituciones educativas.

En el ámbito de la docencia, es importante resaltar acciones de aula tales como el aporte a la solución de los problemas de los estudiantes desde otras disciplinas

(interdisciplinariedad); el desarrollo de talleres y otras opciones alternativas a partir de las características de los estudiantes; el apoyo a las actitudes de respeto interpersonal maestro-estudiante; el respaldo a la excelente preparación académica como respuesta de aceptación de los estudiantes y como estímulo para el mismo maestro; el favorecer las relaciones afectivas y ofrecer orientación apropiada y oportuna cuando sea solicitada:

Frente a los problemas que se encontraron y se manejaron dentro de las instituciones educativas, tuve la oportunidad de indagar en otras disciplinas, como es la psicología, la sociología, inclusive hasta el derecho, y eso enriqueció mucho más mi conocimiento y me fortaleció para ya enfrentarme a lo que es la realidad educativa, pienso que eso es un buen punto desde la práctica pedagógica. **(P20: GD- Mf- Edu- 5.rtf - 20:37).**

La docencia como actividad que privilegia la reflexión, la actitud crítica y reflexiva de maestros y estudiantes, debe convertir el aula como práctica de vida, es decir, romper la mitificación de la clase y trabajar más con los sujetos que con los temas, donde haya posibilidad de trabajar los problemas, las necesidades, los conflictos con los sujetos involucrados:

He logrado un buen diálogo con ellos, se acercan y me cuentan, por ejemplo ayer un estudiante se acercó y me dijo que la profesora de ciencias lo había sacado de clases. **(P15: E- Mf- Art- PB- 16.rtf - 15:37).**

Indagar en otras disciplinas para enfrentar los problemas encontrados en el contexto escolar, hace referencia a la presencia o asomo de interdisciplinariedad, como una manera de ejercer la docencia desde una alternativa diferente, como lo plantea Zabala, A. (1999)<sup>64</sup>, cuando propone desarrollar en las aulas el enfoque globalizador desde el pensamiento complejo como una respuesta para la comprensión e interacción con la realidad, a través de los denominados métodos globalizados, organizando los contenidos para la enseñanza mediante modelos integradores.

---

<sup>64</sup> Zabala (1999) define la Interdisciplinariedad como “la interacción de dos o más disciplinas. Estas interacciones pueden implicar transferencias de leyes de una disciplina a otra, dando lugar en algunos casos a un nuevo cuerpo disciplinar, como por ejemplo la bioquímica o la psicolingüística” (p.28).

En esta perspectiva, Zabala (1991) describe que el papel de las disciplinas en el enfoque globalizador en relación con los contenidos de aprendizaje, es servir de instrumentos para la comprensión de la realidad compleja y pretende, de algún modo, recuperar en la escuela el verdadero estudio del saber al situar la realidad como objeto prioritario del conocimiento. De esta manera el enfoque globalizador intenta romper con una trayectoria que ha convertido a las disciplinas en los únicos objetos de estudio. El enfoque globalizador es una manera de concebir la enseñanza, una visión que hace que en el momento de planificar el currículo en el aula, la organización de los contenidos de cada una de las unidades de interacción tenga que articularse a partir de situaciones, problemas o cuestiones de carácter global.

Los métodos globalizados, entonces, parten de un enfoque globalizador, ya que su punto de partida es el estudio de una realidad más o menos cercana a la experiencia vital del estudiante. Al organizar los contenidos de aprendizaje y enseñanza, podemos partir de modelos en los cuales no existe ningún tipo de relación entre los contenidos de diferentes disciplinas (multidisciplinariedad), de modelos en los cuales se establece algún tipo de relación entre dos o más disciplinas (interdisciplinariedad), e incluso en los que la aproximación al objeto de estudio se realiza prescindiendo de la estructura por disciplinas (metadisciplinariedad).

De esta manera, los métodos globalizados, según Zabala, A. (1999)<sup>65</sup> tienen en cuenta las disciplinas y sus interrelaciones, la característica fundamental que los distingue:

“consiste en que los contenidos están al servicio de dar respuesta a unas necesidades que son de carácter global y complejo, y no se seleccionan únicamente por la importancia que cada uno de estos contenidos tiene para una disciplina académica determinada” (p.26).

---

<sup>65</sup> Para el autor Zabala (1999), los métodos globalizados de mayor relevancia son: Lo centros de interés de Decroly; el método de Proyectos de Kilpatrick; la investigación del medio del Movimiento de Cooperación Educativa de Italia y los proyectos de trabajo global.

En este mismo sentido, “los contenidos de aprendizaje no se presentan desde la estructura de ninguna disciplina”, en cambio se puede decir “que la forma tradicional de organizar los contenidos es la que podemos denominar *multidisciplinar*, en la que las disciplinas se presentan una detrás de otra sin que exista ningún tipo de conexión entre ellas” (p.26).

En síntesis, el concepto de enfoque globalizador propuesto por este autor, es entendido como una forma de aproximarse a la realidad y que en la escuela debe ser entendido como “la acción de acercarse a los objetos de estudio desde una mirada global que intenta reconocer su esencia” (Zabala.1999, p.28) y como consecuencia la enseñanza desde este enfoque tiene una función primordialmente social, en cuanto que la enseñanza debe formar para “comprender la realidad” y que las disciplinas no son las finalidades sino los medios para conocer las realidades e intervenir en ellas para su transformación.

De otra parte, en el ámbito de la proyección<sup>66</sup> se destacan acciones como proyectar en la comunidad educativa actividades extra-clase; mejorar los ambientes educativos a través de sus actitudes, desempeño y actuaciones; publicar trabajos, proyectos y propuestas que beneficien a la institución; dinamizar procesos institucionales asumiendo compromisos en la comunidad e impactando positivamente en el ambiente institucional.

Si, realmente creo que terminé mi programa con gran satisfacción, no solo lo he proyectado dentro de esta práctica docente, el trabajo que he proyectado ha sido más por fuera de esta práctica docente, más que todo en la parte audio visual y multimedia, he llevado procesos dentro de mi comunidad. **(P14: E- Mf- Art- MT-15.rtf - 14:12).**

---

<sup>66</sup> El término Proyección generalmente es asumido como un efecto, influjo o predominio de una cosa o persona sobre otra. En este caso y desde los postulados de la educación social, la proyección social no consiste en llevar una solución, no es investigar a una comunidad desde afuera, no es una colonización ideológica o llevar un conocimiento e imponerlo, no es que la Universidad haga presencia. Es una interacción dialógica entre diferentes personas, grupos o colectivos para enfrentar el mismo objeto y lograr una meta concreta en forma cooperativa.

La actitud y el comportamiento del maestro siempre están mediados por las características de los ambientes escolares en los cuales debe moverse, no solamente en la actividad de aula sino en los diferentes espacios donde es requerido en cumplimiento de sus múltiples deberes y tareas encomendadas como miembro de la comunidad educativa.

Finalmente en lo referente a la investigación, conviene privilegiar procesos de investigación educativa y pedagógica, no solamente sobre problemas de aula, sino sobre situaciones de la realidad social del estudiante, de la comunidad educativa en general, conocerla, valorarla para actuar en y con ella, generando los cambios esperados:

El proceso de la práctica pedagógica le permite al maestro en formación acercarse a la realidad institucional, a la institución como tal pero también al proceso educativo que la institución desarrolla, reconociendo a los actores que fortalecen la educación, además a ellos les permite indagar sobre las problemáticas que tienen las instituciones educativas. **(P19: GD- Da-Edu- 4.rtf - 19:25).**

Como lo afirma Zabala (1999) “investigar en la escuela significa escoger, ordenar, poner en relación los elementos descubiertos y analizar problemas precedentes” (p.168), es decir, la investigación desde el punto de vista pedagógico se convierte en un proceso natural de aprendizaje, estudiantes y maestros aportan su bagaje cultural a favor de la solución de las problemáticas estudiadas. Estas posibilidades de aprendizaje mediante la indagación parten del contacto con el medio, de los intereses y motivaciones que sugieren los múltiples problemas que se plantean en la realidad y resolverlos (o tratar de aportar a la solución) implica plantear hipótesis que deberán ser contrastadas y verificadas con informaciones recolectadas previamente y sus resultados sistematizados y comunicados a los interesados:

Y también el logro de poder haber hecho una investigación que realmente debe dar resultados y aportes al grupo que investiga pero también a la institución, ha habido unas investigaciones muy buenas con aportes para la investigación, para la facultad, porque son aportes desde la experiencia investigativa y pedagógica, entonces eso



incide en el desarrollo de toda la pedagogía. (P 8: E-da-Edu-EM- 8 - 8:26 ).

Es oportuno precisar que, como lo afirma Diker y Terigi (2005) “la articulación entre investigación y práctica docente constituye un problema complejo sobre el que gira una multiplicidad de posiciones” (p. 126). Como se observa, esta articulación ha sido interpretada como la simple aplicación en la práctica de aquellos conocimientos que se producen en el contexto académico y científico, con los procedimientos y controles de rigor, es decir una actividad que corresponde al nivel de las universidades destinadas para tal efecto. Se trata de una perspectiva aplicacionista, ya que se considera que la “teoría” es exclusiva de la universidad y la “práctica” de las escuelas y los colegios; en otras palabras persiste la concepción, en particular en la formación inicial del maestro, que se trata de la aplicación de la teoría de la universidad a la práctica en las escuelas.

En consecuencia de lo anterior, surge la perspectiva ya conocida de Elliot (1994) de la “investigación sobre la propia práctica”, que describe al profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica y plantea la necesidad de reconsiderar la naturaleza de la práctica pedagógica, este autor considera que:

El profesor no puede ser concebido como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica; la intervención del profesor, al igual que ocurre con cualquier otra práctica social es un auténtico proceso de investigación. (p.16).

Igualmente, Elliott (1994) define la práctica pedagógica como una “compleja práctica social” por cuanto su desarrollo se da en un medio “complejo, singular, cambiante e imprevisible de los intercambios sociales...lo cual facilita los procesos de comprensión de la realidad natural, social e individual” (p.16). Por estas mismas razones se considera vital analizar las diversas situaciones de la vida en el aula desde la visión de quienes están en ella para valorar y redefinir los modos de interacción en el medio natural.

Teniendo en cuenta la complejidad del tema central de las prácticas pedagógicas, continúa vigente la discusión sobre la congruencia, eficacia y reafirmación de los procesos formativos que desarrollan los maestros en formación en instancias diferentes a la universidad, por las expectativas que generan su presencia, sus actitudes e interacciones con las comunidades educativas, particularmente con estudiantes en condición vulnerable.

### **2.2.3. Estructura y Actores de la Práctica Pedagógica**

En otro orden de análisis de las prácticas pedagógicas, lo observado en las Unidades Formadoras de Educadores y en las Facultades de Educación en particular, es la existencia de actores claves que resultan fundamentales para el desarrollo de acciones como la organización, el desarrollo y la evaluación del proceso de práctica. En las Facultades de Educación, el coordinador de prácticas y el maestro acompañante (asesor de prácticas en otras universidades); en la Institución o centro de práctica, el maestro titular y los coordinadores académicos; todos ellos con sus funciones específicas. En relación al planeamiento de la práctica, partimos del hecho que los procesos de práctica pedagógica han adquirido tal importancia en la formación de los maestros, que en los Proyectos Educativos de Programa (PEPs) se considera la práctica como el eje fundamental de los currículos y planes de estudio de la formación y como el elemento articulador del componente específico con el componente pedagógico. (Universidad de Nariño, Programas de formación de Licenciados. 2010).

En consecuencia, la planeación de la Práctica Pedagógica debe considerar, la elaboración de un plan de actividades específico y real con tiempos determinados; la especificación del papel de todos los actores implicados a partir de la definición clara de sus funciones, compromisos y responsabilidades; la toma de decisiones rápidas ante los problemas y situaciones que surjan durante el proceso; disponer de espacios de trabajo permanente en equipo para la reflexión y renovación continua de las directrices, reglamentos y normas en general, bien sea mediante socializaciones de avances,

seminarios, encuentros, foros –grupos de discusión – conversatorios y similares, desarrollados en forma descentralizada y alterna, tanto en la Universidad como en el Centro de prácticas. Sobra advertir que a estos eventos el invitado central debe ser el maestro en formación quien evidenciará los resultados parciales de su experiencia. Es en esta perspectiva que el acompañamiento se considera una acción relevante y necesaria para la formación del futuro maestro y así lo han expresado algunos de los entrevistados:

Hay dos aspectos, por un lado hay que hacer el acompañamiento en la institución educativa, es decir, hay que visitarlos, hay que ver cómo están trabajando, si preparan la clase, como es la relación de ellos con los niños, con los profesores titulares de las escuelas; eso por un lado, y por otro lado también hay que hacer un acompañamiento en su proceso de investigación. ( P10:Eda-Edu-Med-10:6).

Por lo tanto, el acompañamiento se refiere a todas aquellas acciones, propiedades o situaciones típicas que se suceden durante el asesoramiento que el maestro (titular o acompañante) ofrece al maestro en formación durante el tiempo destinado al desarrollo de la denominada práctica pedagógica, que se constituye en un evento de particular importancia en el proceso formativo del maestro.

Los relatos que aluden al acompañamiento se dan en dos sentidos, desde el maestro acompañante (maestro de la universidad o asesor) y desde el maestro titular (maestro de la institución). En el primer caso el acompañamiento se debe caracterizar por iniciar con un proceso de inducción y de conocimiento profundo sobre los diferentes aspectos de la práctica, para la orientación adecuada a los acompañantes y maestros en formación, resulta igualmente importante el diseño consensuado de un plan de actividades para cada período, tratar de relacionar la investigación con la docencia, capacidad de adaptación a diversas situaciones, regular funciones y compromisos de los actores, determinar canales de comunicación para ofrecer asesoría oportuna sin limitar la autonomía, disponer de soportes teórico- metodológicos, garantizar presencia en la institución, desarrollar seminarios de socialización, permanencia y continuidad en los grupos asesorados, entre otros son elementos previos al desarrollo del acompañamiento:

El acompañamiento que uno realiza a los maestros en formación, en primer lugar, por parte del coordinador se hace unas dos sesiones de iniciación- inducción, en donde se dan unas pautas generales de los derechos, deberes de ellos como maestros en formación. (P 9: Eda- Art- AM- 9.rtf - 9:9).

El acompañamiento, entonces, debe estar precedido de una inducción e información tanto al acompañante como al maestro en formación que le permita comprender la filosofía, el enfoque y la estructura de la práctica pedagógica, que conozca los momentos de práctica y la intencionalidad de cada uno con el propósito de interactuar, acordar y replantear en forma continua las rutas y acciones mediante el diálogo fluido con los demás actores:

Hay dos aspectos, por un lado hay que hacer el acompañamiento en la institución educativa, es decir, hay que visitarlos, hay que ver cómo están trabajando, si preparan la clase, como es la relación de ellos con los niños, con los profesores titulares de las escuelas; eso por un lado, y por otro lado también hay que hacer un acompañamiento en su proceso de investigación, entonces trabajamos por un lado visitas a las escuelas, la mayor de veces que se puede. (P10: Eda- Edu- Med- 10.rtf - 10:6).

En el segundo caso, el acompañamiento que se ofrece desde los maestros titulares, se alude, por una parte a la exigencia y rigurosidad, ser profesional en el área que asesora, ser ejemplo en el proceso de formación, por otra parte a la importancia, significado y función del acompañamiento. El seguimiento y apoyo del maestro titular debe ser aún más riguroso, dadas las circunstancias de cercanía- de empatía y de confianza establecidas con el maestro en formación. Las sugerencias y observaciones deben ser del todo sinceras y oportunas. Contrario a lo dicho existen casos en los que el maestro titular se descarga de todas las responsabilidades incluyendo el seguimiento, la evaluación y la orientación pedagógica del maestro en formación.

Otro es el acompañamiento de los maestros en las instituciones educativas, todavía vemos maestros que cuando llega el practicante y ve una manera de descargar en ellos su responsabilidad, porque se salen y los dejan solos y realmente en algunas instituciones vemos que no hay el acompañamiento debido, para que les ayuden al dominio del grupo, a ver las estrategias si son acordes o no, las evaluaciones, las estrategias de enseñanza- aprendizaje, entonces eso genera dificultad con los practicantes, aunque a veces manifiestan que es mejor que no estén, para evitarse la presión de la vigilancia de los profesores (P11: Eda-Edu- FG- 11.rtf - 11:6).

El acompañamiento debe caracterizarse por ser oportuno, puntual, riguroso y articulado con las realidades escolares del entorno, sin caer en el paternalismo o excesivo asistencialismo o en las minucias que limitan la autonomía del maestro en formación, minimizando la responsabilidad y sus deberes asumidos frente a los estudiantes y a la institución.

Yo soy partidaria de la autonomía, uno no es la mamá del estudiante, y uno no debe asumir ese rol de mamá creo yo, ni esa actitud paternalista, a mi no me gusta, uno como acompañante asume un papel hasta un punto, se responsabiliza hasta donde le corresponde a uno como maestro, pero el estudiante tiene que hacer lo suyo también, y asumir las consecuencias de sus actos, yo me tomo muy en serio el papel de acompañante porque siento que es una responsabilidad mía. (P10: Eda- Edu- Med- 10.rtf - 10:22 ).

## **Fotografía 2. Rol Docente Acompañante.**



Fuente: Tomada en Recintos Universitarios.

Debemos considerar, igualmente, que por el sólo hecho de ubicar temporalmente al maestro en formación en un centro de prácticas, se supone que éste va a realizar una práctica de calidad. Por otra parte la calidad se la identificaría con el aumento de su duración, por cuanto se presupone que toda práctica pedagógica debe ser formativa, en consecuencia a más práctica mejor calidad en la formación, mejores posibilidades para el desarrollo de experiencias que nutren progresivamente al maestro que se forma en un contraste permanente entre teoría y práctica.

El desarrollo operativo del enfoque y estructura de práctica pedagógica que se adopte no es sencillo, pero éste se hará más viable y de calidad si se tienen en cuenta algunos principios básicos que resultan imprescindibles para lograr una práctica pedagógica con pertenencia social y pertinencia académica. Estos principios según Zabalza, M.A. (1991) se pueden resumir de la siguiente manera:

- a) **La Innovación Pedagógica:** Se espera que los maestros en formación se vinculen a procesos de investigación e innovación pedagógica en los centros o instituciones de práctica, pues ellos, en la mayoría de los casos son considerados como un excelente apoyo para la implementación de las innovaciones, proyectos y actividades

académicas de cierta relevancia, para las cuales el maestro en ejercicio no está suficientemente motivado.

- b) El Planeamiento Curricular:** En la planeación curricular de la Práctica Pedagógica deben estar previamente definidos y consensuados los contenidos y las competencias a desarrollar durante el período de prácticas por parte de la Universidad, así como los compromisos y responsabilidades de cada centro de prácticas. Lo anterior debe estar estipulado en los convenios y acuerdos establecidos para tal fin.
- c) Los Vínculos Interinstitucionales:** Los centros de práctica deben disponer de maestros titulares especializados en las áreas correspondientes, que colaboren asiduamente con la Universidad (con la Facultad) y deben mantener un vínculo permanente con los maestros acompañantes.
- d) La Disposición de Recursos:** Los centros de práctica deben tener la mejor disposición y contar con los instrumentos – equipos – recursos mínimos de apoyo a las actividades de práctica, a los maestros acompañantes y a los maestros en formación.
- e) La Coordinación permanente:** Los centros de Práctica deben disponer de una coordinación que interactúe con la Universidad (Facultad) antes – durante y después de los períodos de práctica.

En este orden de análisis, cuando se habla del enfoque y estructura de la práctica pedagógica, se está refiriendo a la orientación, perspectiva y organización de los procesos de práctica pedagógica que los programas de formación asumen para su desarrollo. Llama la atención los relatos referidos a comentar diversos aspectos que hacen parte de la cotidianidad, entre los que se destacan:

- a) La práctica pedagógica no puede estar limitada solamente a la docencia, sino también a la proyección e investigación, es decir, que su estructura debe rebasar la interacción en el aula y la actividad académica, es pensar en el amplio ámbito de la escuela, como en las realidades sociales y problemáticas de estudiantes vulnerables (desplazados), conflictos, crisis familiar, entre otros:

Particularmente, me parece que eso se podría ampliar, que no necesariamente sea específico de la asignatura, podría ser un problema pedagógico porque al fin y al cabo el maestro cuando vaya a trabajar se va a enfrentar a otras realidades, no solamente se va a enfrentar a su asignatura, si no a jóvenes de carne y hueso con muchas problemáticas, por ejemplo el desplazamiento, la vulnerabilidad, la violencia intrafamiliar, serían aportes muy importantes, para los niños y la institución en general . (P 7: E-Cpp- Edu- LS- 7.rtf - 7:10).

El devenir de la práctica pedagógica en los programas de formación de licenciados de las universidades y en las unidades formadoras de educadores, ha transcurrido entre la opción de transmitir y enseñar contenidos únicamente o la de involucrarse en el ámbito más amplio de la problemática escolar con implicaciones en actividades e investigación y proyección comunitaria, esta última opción en el entendido de preferir más un maestro no enseñante sino formador.

- b) El desconocimiento de la estructura general de la práctica por parte de los actores que intervienen; se desconoce el enfoque y las instituciones optan por no aceptar al maestro en formación, mientras que en otros casos prefieren ubicarlo a “dictar clases” únicamente, que en la concepción tradicional es lo más importante para el maestro, como se relata a continuación:

Otra dificultad entonces, es el orden epistemológico de la investigación; los maestros de las instituciones no conocen el programa o el proyecto de práctica pedagógica de aquí de la universidad, al no conocer ese proyecto, pues esperan que cada estudiante haga otra cosa distinta a lo que está planteado en el proyecto, desde ahí, desde la concepción de lo que es la propuesta de práctica, la conocen los



estudiantes pero no las instituciones, eso hace una diferencia enorme en lo que deben hacer ellos en la institución. **(P 8: E-da-Edu-EM- 8 - 8:7).**

- c) La dosificación de los tiempos y la programación de actividades para garantizar asesoría, particularmente para el caso de los maestros acompañantes cuya función es la de apoyar permanentemente los procesos de docencia- investigación y proyección en el sitio de prácticas. Para los maestros acompañantes la organización de las prácticas debe garantizar la presencia continua en el sitio de actuación de los maestros en formación, lo cual estaría demostrando una vez más la importancia de este acontecimiento:

Se entienden que son los procesos de práctica aquí en la Facultad, pues de acuerdo a lo que he manifestado varias cosas, yo diría que uno es que en el proceso de acompañamiento de los estudiantes se necesita que el maestro tenga más horas para poder realmente hacer un acompañamiento real, verdadero, eso es lo que está actualmente se queda en problemas y en ese texto allá, pero los maestros acompañantes así queramos y deseemos realmente acompañar a los estudiantes es muy difícil que un solo maestro acompañe a 50 estudiantes y con dos horas semanales, eso es utópico, es muy difícil ese proceso. **(P 8: E-da-Edu-EM-8- 8:33).**

- d) Demostrar calidad del desempeño en los diferentes momentos de la práctica, teniendo en cuenta que los momentos son secuenciales y el maestro en formación debe transitar por ellos en forma progresiva y con acompañamiento permanente para obtener la madurez esperada. La valoración del desempeño no se limita única y exclusivamente a las acciones de aula y la relación con los estudiantes, esta valoración va más allá del aula, a los padres de familia, a los directivos y comunidad en general:

En el programa de la licenciatura en artes visuales se maneja en tres momentos, básicamente el momento uno es de acercamiento, de reconocimiento; el momento dos ya es un momento de mayor trabajo, ejecutivamente propuestas que puede hacer el maestro practicante y en el momento tres ya es el análisis de sus proyectos

de trabajos de grado para poder ellos a través de la práctica, haber hecho su investigación en los lugares donde ellos se desempeñan. (P 9: Eda- Art- AM- 9.rtf - 9:6).

- e) Los convenios interinstitucionales (universidad- institución) como puente para garantizar la práctica, según los entrevistados es una necesidad ya que a través de los acuerdos se logra mayor comprensión del proceso y cumplimiento de los compromisos por cada una de las partes. Es relevante y así lo hacen notar los entrevistados, que el enfoque y la estructura de la práctica tiene su mayor comprensión a través de convenios interinstitucionales, donde los compromisos entre las partes sean explícitos y factibles de realizar:

Que la universidad hiciera una especie de convenios con las instituciones educativas, para que realmente el estudiante desarrolle un proyecto de grado en una institución educativa, (...) es decir, que realmente haya un convenio donde las instituciones sepan lo que quiere la Universidad. (P10: Eda- Edu- Med- 10.rtf - 10:27).

- f) La incursión del maestro en formación en las instituciones, es un punto realmente controversial, se alude a la conveniencia o no de comenzar estos procesos en los primeros semestres de la Universidad o por el contrario en semestres más avanzados. Sin embargo, según las alusiones, se deduce que si se comienza temprano el proceso, los resultados serán mejores. Sin embargo las situaciones son diferenciadas de un programa de formación a otro; la iniciación se realiza según conveniencia, al parecer en algunos casos, sin ninguna razón que fundamente la ubicación en las instituciones:

Estamos impulsando un cambio, con la condición de mejorar el modelo anterior, que sin duda es muy bueno, pero que tenía algunas debilidades, por ejemplo el contemplaba que desde el primer semestre los estudiantes vayan a las instituciones, nosotros consideramos que no es conveniente, no es prudente porque en primer semestre mucha gente no sabe qué es ser docente, o que realmente no quiere

quedarse en la facultad, entonces hemos optado porque los estudiantes más o menos en cuarto o quinto empiecen a visitar las instituciones. (P11: Eda-Edu- FG- 11.rtf - 11:13)

- g)** Existencia de diversos modelos y enfoques de práctica; son disímiles maneras de abordar el proceso en tiempos, secuencias y contenidos, sin embargo se afirma que entre más temprano se comience las ventajas son mayores para los maestros en formación. El tiempo de estadía en las instituciones es directamente proporcional al cúmulo de experiencias, de conocimientos y de relaciones que se establecen en las comunidades educativas, en el manejo de situaciones y problemas con estudiantes, en el diseño, desarrollo y valoración de estrategias de aula, entre otras:

Creo que en mi caso, el espacio que tuvimos fue muy corto, dos años y manejábamos cuatro horas semanales, sin embargo considero que podríamos manejar más tiempo, digamos iniciarnos desde semestres inferiores para llevar algunos procesos de trabajos en el aula, no tan grandes pero si iniciarnos un poco más desde semestres más bajos dirigirnos al aula, que va a ser finalmente el espacio donde vamos a trabajar y creo que es muy poco estos dos años de práctica. (P14: E-Mf- Art- MT- 15.rtf - 14:17)

- h)** Privilegiar campos de práctica en instituciones oficiales, en sitios periféricos, en lugares deprimidos, ya que es allí donde se ubican los estudiantes más necesitados, los vulnerables, los desplazados, es en ese contexto donde las prácticas pedagógicas cobran mayor significado, mayor pertinencia, en tanto que los aportes son reconocidos por las comunidades:

Que se busque este tipo de población con situación de desplazamiento, porque razón, porque si a ellos los mandan a hacer práctica a un colegio privado, con niños que no tengan ningún tipo de inconveniente no van a desarrollar las habilidades para trabajar con los niños en condición de desplazamiento o niños que tengan problemas sociales. (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:62)

La experiencia y los testimonios recogidos con respecto a los procesos de práctica pedagógica en los diferentes aspectos ya descritos, tales como la pertinencia, el acompañamiento, el enfoque y la estructura, entre otros, señala que son notorios los problemas que lleva implícitos una buena administración, organización y ejecución de estos procesos; su complejidad se explica porque son muchas las personas e instituciones que intervienen, son diversos los enfoques y la estructura que se manejan, los tiempos y espacios son diferentes, lo cual plantea ciertos interrogantes: ¿Cómo tender un puente de entendimiento, de acercamiento y de diálogo, entre dos instituciones educativas de distinto nivel y a la vez tan diferenciadas, Universidad -Centros de práctica?, ¿de qué manera programar actividades académicas conjuntas que tengan como propósito central la formación de maestros que respondan a las necesidades socioeducativas del momento?.

Una de las preocupaciones en el diseño y estructura de la práctica es cómo hacer para que durante el desarrollo se hagan realidad las ideas descritas en el plan curricular, como lo afirma Sacristán (1995) “diseñar la práctica es algo más amplio que atender a los objetivos y contenidos del currículo, porque supone preparar las condiciones de su desarrollo a la vez que también se atiende a éste” (p.340).

La regulación, reglamentación, enfoque y estructura de las Prácticas Pedagógicas, debe pasar por la institucionalización a través de mecanismos tales como, convenios – acuerdos – cartas de intención y similares que posibiliten una permanente y duradera coordinación entre las dos instituciones, donde se logren puntos de encuentro en el enfoque teórico –práctico de formación que maneja cada una de ellas, lo cual permitiría establecer una relación dialéctica entre ambas.

Se infiere, de lo anteriormente descrito, que la calidad de las prácticas pedagógicas depende en gran medida de la calidad de las relaciones inter-institucionales entre Universidad y centros de práctica, de la calidad del acompañamiento, de la manera de estructurar y organizar los procesos, por tanto se debe establecer dentro de los reglamentos y propósitos de la Práctica Pedagógica, al menos cuatro aspectos considerados fundamentales:

- a) La interacción permanente entre la Universidad y los centros de práctica, orientada a la formación con pertenencia social y pertinencia académica en la práctica educativa de los futuros maestros.
- b) La incorporación al Proyecto Educativo Institucional (PEI) del centro de prácticas el correspondiente plan de prácticas, el cual se convertirá en el puente de relación permanente y diálogo académico entre las dos instituciones.
- c) El desarrollo de acciones formativas por parte de la Universidad orientadas a los maestros titulares del centro de prácticas, que permitan la conexión entre los formadores universitarios y el profesorado del centro de prácticas. Estas acciones se certificarán como créditos a través de la Unidad de Cualificación Docente, para el sistema de ascensos en el Escalafón, u otro tipo de reconocimientos.
- d) Las orientaciones que posibiliten una visión cooperante entre los centros de práctica, su profesorado y la Universidad, orientada al desarrollo investigativo en la línea de “Formación continuada del profesorado”, acción que beneficiaría no sólo a los maestros en ejercicio, sino también a los maestros en formación.

De esta manera, las relaciones interinstitucionales de la Universidad con los centros de práctica, contribuirán a que la comunidad académica (maestros y estudiantes de la Universidad) conozca más directamente el mundo profesional y productivo, lo cual propiciará el ajuste de su oferta de formación a las reales necesidades y demandas socioeducativas. Se desprende de lo dicho, la necesidad de formalizar las relaciones de cooperación interinstitucionales que permitan compartir responsabilidades frente a los procesos formativos de los futuros licenciados.

Desde el punto de vista operativo, la práctica pedagógica se la considera como la expresión de todo proyecto, idea, o intención, que de una u otra forma hace realidad un propósito de formación, como bien lo describe Sacristán, G. (1995) “el currículum en la

acción es la última expresión de su valor (...), es en la práctica donde se manifiesta, adquiere significación y valor, independientemente de declaraciones y propósitos de partida” (p.240). No podemos desconocer la importancia que adquieren los propósitos de formación en el momento de diseñar el currículum, pero resulta más significativa la acción. Para este autor el currículum “es puente entre la teoría y la acción, entre intenciones o proyectos y realidad” (p.241); en consecuencia, estudiantes y maestros deben analizar anticipadamente la estructura y sentido de la práctica pedagógica desde la óptica de las intencionalidades del currículum “concebido como un proceso en acción”, ya que es allí, en la práctica, donde se plasman, confluyen y se manifiestan toda una serie de determinaciones, procesos y espacios de acción y de formación de los diferentes actores implicados en los procesos.

Sin duda, como conclusión de este apartado, se considera que la estructura y planeación de la práctica revisten especial atención para las unidades formadoras de educadores al momento de pensar en su organización y operatividad, el mismo Sacristán, G (1995) describe que la estructura de la práctica “es como un esqueleto que mantiene los estilos pedagógicos al servicio de finalidades muy diversas” (p.241); por lo cual esta estructura, que es compleja<sup>67</sup>, está sustentada en una serie de razones, de mandatos, de reglamentos y normatividades, de tradiciones metodológicas que los actores implicados deben advertir. Pensar en el diseño y la estructura de la práctica, ha sido y sigue siendo una preocupación latente en la medida en que se ponen en discusión el ¿cómo hacer para que en el desarrollo del currículum se plasmen las ideas en la realidad?, ¿Cómo conectar las intenciones y la acción?, en el entendido de que “la práctica es algo mucho más amplio que atender a los objetivos y contenidos del currículum, porque supone preparar las condiciones de su desarrollo a la vez que también se atiende a éste” (Sacristán, G. 1995, p. 340)

---

<sup>67</sup> Según Sacristán, G., la estructura de la práctica pedagógica es compleja porque en ella se entrecruzan, interactúan, intervienen “múltiples determinantes” y su significado real será el resultado del análisis de diversos contextos y experiencias que suceden muy rápidamente en la escuela, la clase, el descanso, el paseo, la consulta en biblioteca, el laboratorio, la salida; la práctica es algo fluido, fugaz, difícil de aprehender en coordenadas simples, y además compleja en tanto en ella se expresan... ideas, valores, usos pedagógicos”(p. 241).

Haciendo eco a los planteamientos de Pérez Gómez (2010) sobre una alternativa de formación de maestros desde las prácticas pedagógicas, ésta se refiere a una perspectiva emergente que interpreta la formación de los maestros como “un proceso permanente de reconstrucción conceptual, reestructuración continua de los modos de representación, comprensión y actuación, al calor de las experiencias y reflexiones que cada uno vive con los objetos, personas, ideas y contextos que rodean su existencia personal-social”. Se trata de una perspectiva que argumenta que “La práctica no debe considerarse una mera aplicación directa de la teoría, sino un escenario complejo, incierto y cambiante donde se producen interacciones que merece la pena observar, relacionar, contrastar, cuestionar y reformular”. (p. 42).

El desarrollo de esta perspectiva epistemológica de formación de maestros, implica ubicar al sujeto en el contexto de los problemas reales, teniendo siempre presente herramientas como la controversia y la incertidumbre; acudir a las fuentes primarias de información, entendiendo que la realidad es una de ellas; crear nuevas propuestas a partir de cuestionar sus propias concepciones; propiciar el debate, la sinergia y la cooperación desde las discrepancias; asumir el currículum como un “conjunto de problemas y situaciones relevantes, disciplinares o interdisciplinares” según lo afirma, el mismo Pérez Gómez (2010), pues no es pertinente transmitir contenidos descontextualizados y fraccionados, por el contrario, es necesario determinar situaciones donde el estudiante pueda “construir, modificar o refutar conocimientos y habilidades utilizando contenidos disciplinares” (p.42).

### **2.3. Los Maestros en Formación Protagonistas de la Transformación de la Escuela**

*“La escuela como lugar de trabajo es concebida también como un ámbito de formación”*

*(Diker y Terigi. 2005)*

Los Maestros en Formación son futuros licenciados que cursan regularmente un plan de estudios de la formación profesional de educadores, aprobado por los organismos oficiales establecidos para tal fin y desarrollado en universidades y/o instituciones de Educación Superior autorizadas para este propósito.

La discusión sobre la formación de maestros comienza cuando se plantean interrogantes como: ¿cuál es el paradigma ideal de ser humano que queremos?; ¿qué tipo de sociedad queremos formar?; ¿qué tipo de educación se requiere para esa sociedad?; ¿por qué y para qué la escuela?; ¿qué tipo de escuela debemos organizar, y cómo nos organizamos para dinamizarla? Sin lugar a dudas, éstas y otras inquietudes son esenciales para guiar el horizonte, no solo de quienes están en la educación y hacen de ella un proyecto de vida, sino especialmente para quienes aspiran a formarse como maestros profesionales en las Facultades de Educación o Unidades Formadoras de Educadores. En consecuencia, la reflexión sobre la formación del maestro debe partir de la pregunta esencial ¿qué tipo de maestro se necesita formar para la región y para el país? En este sentido se alude al perfil del maestro.

### **2.3.1. El Perfil del Maestro para tiempos de Incertidumbre.**

Si partimos de los interrogantes anteriores, la tarea de definir el perfil del futuro maestro se puede percibir, desde los procesos modernizantes, que responden al enfoque del capitalismo globalizado<sup>68</sup> o desde el enfoque crítico, transformador y humanista<sup>69</sup>, que también ha acompañado el devenir de la escuela y de las luchas del magisterio, generando cierto tipo de movimientos sociales, que según Marco Raúl Mejía(2011), han permitido manejar estratégicamente la construcción de políticas públicas en Colombia,

---

<sup>68</sup> Hoy se cuestiona a la modernidad, porque nos llevó a todas las situaciones de desigualdad social por cuanto “glorifica el capital”. Hay una preponderancia de lo económico sobre el Ser, es decir el sujeto como objeto de consumo, por cuanto se desconoce la interioridad del Ser.

<sup>69</sup> La multiplicidad y la diversidad son manifestaciones contrarias a la modernidad. Se está refiriendo en este caso a la postmodernidad, como posición crítica de la situación social actual, caracterizada por restablecer el valor del Otro, da importancia a las minorías, surgen manifestaciones de grupos marginales que luchan por lograr la igualdad de derechos. La postmodernidad pone en crisis lo moderno y genera movilización social.



orientadas a fortalecer los avances en “las transformaciones necesarias para hacer posible otra escuela, otro maestro, otra maestra y esa otra sociedad” (p.19).

Construir el perfil del maestro para estos tiempos requiere entonces, pensar en otra escuela, con prácticas distintas y por tanto con objetivos distintos. Pensar la escuela, la educación y la pedagogía de manera distinta es ir más allá de sus prácticas, más allá de lo material y evidente, es reflexionar sobre los sujetos que habitan en ella (en la escuela), que conviven e interactúan diariamente (maestros, estudiantes, directivos, padres de familia); también pensar en quienes formulan las políticas educativas y en aquellos que tienen el poder de decisión y acción sobre la escuela.

Otro aspecto importante a tener en cuenta respecto a la construcción del perfil del maestro, es el análisis de las conceptualizaciones, enfoques y perspectivas de maestro. En este sentido, recurrimos a las reflexiones y discusiones generadas por el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia, GHPP, liderado por Olga Lucía Zuluága (2012)<sup>70</sup>, grupo que describe múltiples miradas que han surgido respecto del tema: a) maestro como portador de saber pedagógico (es ir del saber qué al saber cómo) es una mirada desde la discursividad del maestro; b) maestro como productor de saber pedagógico (es ir del saber cómo al saber qué) es decir el maestro sabe lo que hace y lo conceptualiza (grupo Federici), ésta sería una noción metodológica referida a las prácticas no discursivas, que alude a aquello que el maestro hace en el aula; c) maestro como intelectual (según el movimiento pedagógico de la Federación Colombiana de Educadores, (FECODE) el maestro es un intelectual porque piensa el saber pedagógico, en consecuencia no tendría que quedarse con lo que hace en el aula; d) Maestro como re-conceptualizador del saber pedagógico (es la postura de Mario Díaz) en el sentido que son los intelectuales quienes asumirían la función de autores del saber pedagógico y los maestros se encargan de re-conceptualizarlo.

---

<sup>70</sup> Foro Virtual sobre las prácticas pedagógicas en Colombia, organizado por el grupo de investigación GHPP.

Por otra parte, la misma autora, Olga Lucía (2012), esboza una diferenciación entre los sujetos de la enseñanza, así: Maestro, su ámbito de desempeño es prioritariamente en educación básica primaria, es un didacta porque se ocupa del método y se forma tanto en Escuelas Normales como en Facultades de Educación. Docente, centra su actividad en las disciplinas que enseña, su ámbito de desempeño está básicamente en la educación secundaria; es un profesional (se forma en la Universidad, se incluye el profesional de la educación-Lic.), ejerce su profesión y también enseña. Profesor universitario, es un profesional dedicado a la enseñanza y no ejerce su profesión (ejemplo el Agrónomo), su función es la profesor que enseña una disciplina (profesar). Finalmente, Pedagogo referido al Licenciado en ciencias de la educación, su función es la de hacer interacción psicopedagógica, socioeducativa o de pedagogía social, puede también desempeñarse como maestro, pero no necesariamente está formado para eso y menos para ser maestro.

A propósito del quehacer pedagógico del maestro, es Oscar Saldarriaga (2003), quien en su estudio sobre las prácticas pedagógicas en Colombia, describe una caracterización sobre el devenir y el “empoderamiento” del maestro, como sujeto de saber pedagógico y para ello parte de la hipótesis de que existen tres modos de ser maestro que han sido determinados por “líneas” que se constituyen en “polos de tensión”, éstas son “el saber pedagógico” y “las prácticas culturales”. Saldarriaga (2003. p.p. 260-290) describe tres modos de ser maestro, sintetizadas en tres frases, en tres personajes y en tres momentos históricos, así: a) “el hombre será lo que sean sus maestros” y su personaje más representativo es Martín Restrepo Mejía, período de 1886-1930; b) “la sociedad será lo que sean sus maestros”, con Agustín Nieto Caballero, durante la denominada República liberal, entre 1930 y 1946; c) “el ciudadano será lo que sean sus maestros”, con el surgimiento de Antanas Mockus y con la “pedagogía ciudadana” o movimiento denominado “ciudad educadora”. Estos tres modos los ha denominado este autor como clásico, moderno y contemporáneo<sup>71</sup>, respectivamente. En

---

<sup>71</sup> Estos tres modos de ser maestro, Saldarriaga los caracteriza haciendo uso de matrices en donde cruza dos variables claves: saber pedagógico y prácticas culturales, se resaltan los tres tipos de persona por formar y en consecuencia tres tipos de maestro: El hombre del **humanismo**, perteneciente al humanismo católico, el tipo de maestro para este enfoque fue el maestro como artista y como apóstol; **el**

síntesis, estas tres formas simbolizan tres tipos de sujetos por formar, *hombre-sociedad* y *ciudadano* y en consecuencia, tres clases de maestros distintos para hacerlo, tres enfoques pedagógicos diferentes y tres horizontes políticos y culturales para orientarlos.

Ante estos planteamientos descritos en este apartado, la construcción del perfil del maestro debe pasar por la reflexión sobre ¿Cuál es el sentido de su formación?; ¿podemos quedarnos en la Pedagogía como saber fundante?; ¿el saber central del maestro debe ser la didáctica?; ¿lo que produce el maestro, o sea la didáctica, es mucho más que aplicar un método de enseñanza?; ¿qué le corresponde a la Pedagogía, la enseñanza o la formación? ¿Los maestros son o no profesionales? Al respecto de este último interrogante existen serian preocupaciones respecto a la falta de articulación entre los conocimientos profesionales que se ofrecen en los programas y las competencias que se les exige en los campos de práctica.

Éstas y otras preocupaciones cuestionan la profesionalidad de los maestros, en la medida en que su autonomía, confianza y credibilidad se ven amenazadas. En esta perspectiva, Day, Christopher (2005) distingue cuatro aspectos que diferencian a los “profesionales” de otros trabajadores: Conocimientos especializados o “cultura técnica; compromiso de satisfacer necesidades, “ética de servicio; identidad colectiva fuerte, “compromiso profesional”, y control colegiado sobre la práctica y sobre las normas profesionales, “autonomía profesional” (p.18).

Si los anteriores son solo algunos de los elementos distintivos de los profesionales, para el caso que nos ocupa, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en el aula depende en gran parte del comportamiento del maestro como profesional, lo cual implica no solamente una enseñanza adecuada y eficaz, sino el dominio de los conocimientos, de las técnicas acompañadas de actitudes emocionales como placer, pasión, creatividad y diálogo abierto y espontáneo. Esta caracterización del maestro como profesional implica

---

**humanismo liberal** que piensa al sujeto en relación con la Nación, el tipo de maestro para este enfoque fue el maestro científico, donde el eje del saber del maestro son las ciencias de la educación y en tercer lugar, en el modo contemporáneo, se forma **el ciudadano integral**, donde su interés es la sociedad civil y sus derechos, para este enfoque se requiere un maestro que enfrente las complejidades de la diversidad cultural.

que la adquisición de un título es necesaria pero no suficiente para tener éxito en su desempeño, como lo diría Day, C.(2005), cuando se trata de enseñar a estudiantes socialmente desadaptados, los más vulnerables, los menos favorecidos, los marginados, se requiere la actualización permanente en la organización del conocimiento, en las técnicas, en los métodos, en los avances de la tecnología, en las metodologías.

### **2.3.2. Algunas Dificultades de Maestros en Formación: Apuros y Dilemas.**

A partir del análisis del perfil del maestro, surge como parte de este estudio, el examen sobre las dificultades de los maestros en formación, particularmente en relación con las prácticas desarrolladas en contextos de vulnerabilidad y desplazamiento. Los consultados (maestros en formación-maestros acompañantes- maestros titulares) describen aspectos que se consideran de gran importancia para efectos de este análisis, que suscitan debates en la actualidad entre muchos sectores interesados en la formación docente, entre otros se mencionan: las reformas curriculares, la preparación inicial, la actitud de los maestros en formación, las estrategias pedagógicas, el acompañamiento, las políticas educativas, la cualificación permanente entre otros; todas éstas en relación directa con el tema de la formación del maestro.

Estas dificultades, desde el punto de vista interno (instituciones y programas de formación), que corresponde a la Universidad, en particular a los programas de formación de licenciados, se destacan una serie de obstáculos descritos por los consultados que merecen un análisis y unas consideraciones como las siguientes:

**2.3.2.1. Las deficiencias en el acompañamiento “in situ”,** los comentarios de los entrevistados se centran en la ausencia de los acompañantes en las instituciones se convierte en una dificultad para el maestro en formación, porque no se dan oportunamente las orientaciones, la evaluación y el seguimiento, se limitan las posibilidades de diálogo e intercambio de visiones frente a las situaciones. Por otra parte es importante destacar que solamente la presencia del acompañante le imprime más

seguridad y dinámica al maestro en formación, aunque explícitamente no haya ninguna interacción:

Hay otro aspecto que hay que mencionar es que los profesores que llamamos acompañantes, que son de cada programa, se involucren más en el proceso, algunos de ellos ni siquiera van a visitar los centros, o si lo hacen es de manera muy esporádica o muy selectivas, uno entiende las razones que tienen. (P 7: E-Cpp- Edu-LS- 7.rtf - 7:14).

El acompañamiento permanente del maestro encargado "in situ" se convierte en una necesidad, su presencia, interacción, orientación, control y seguimiento de los procesos son prioridad en los momentos de práctica del maestro en formación. Como consecuencia de lo anterior se generan otras dificultades, porque no existe una coordinación entre la institución (maestros titulares, directivos) y la Universidad (maestros acompañantes y maestros en formación) para la programación, desarrollo y seguimiento de las actividades:

En ese sentido no solamente una visita, sino una mayor orientación más cercana para los practicantes por parte de los maestros acompañantes y de los titulares de la materia, porque si no hay esa conexión entre universidad e institución a través de profesor acompañante o del coordinador de práctica, mientras no haya esa coexistencia entre institución, maestro titular de la materia, profesor acompañante y estudiante va a haber muchas dificultades. (P 7: E-Cpp- Edu-LS- 7.rtf - 7:15).

**2.3.2.2.- La actitud de algunos maestros en formación,** es otra de las preocupaciones latentes, se considera que es responsabilidad de la Universidad proporcionar e inculcar altos niveles de motivación y preparación para el desarrollo de los compromisos adquiridos. Sin embargo todo no puede ser responsabilidad de la institución formadora, es necesario reconocer sí existe o no incidencias de la orientación vocacional y profesional o la trayectoria escolar previa al ingreso a la carrera.

La actitud de los maestros y de quienes se están formando, hace relación a su

condición de predisposición ante las circunstancias y situaciones presentadas en los contextos escolares, las que pueden ser positivas o negativas. Los relatos de las entrevistas se circunscriben a describir actitudes, por una parte formativas y por otra, actitudes de indiferencia e indolencia. Es válido preguntarse si de los maestros en formación recibieron, en su momento, la orientación oportuna o suficiente información sobre las características de la profesión:

Porque también hemos tenido varias experiencias que no son muy positivas, la impuntualidad, la irresponsabilidad en no llegar a clase y no avisar; en una institución una docente retiro al practicante por su mala presentación, iba muy mal presentado y lo sacó de clases, le dijo que a práctica no se va así, lo suspendió, el no volvió, y no se ha graduado, entonces uno dice ¿Qué pasa ahí? Porque lamentablemente no deseamos ese tipo de cosas. (P 8: E-da-Edu-EM- 8 - 8:29).

Pareciera interpretarse que la formación inicial de los maestros es la fase que debería responder a tantos interrogantes que se plantean desde el ejercicio profesional, sin embargo, el proceso formativo de un maestro no termina con el título que le otorga la licencia para ejercer. La concepción de perfeccionamiento continuo reviste tal importancia que la formación docente debe ser de carácter permanente, la formación inicial no es sino la primera etapa de todo un proceso enmarcado en un proyecto de vida.

La actitud negativa de algunos maestros en formación puede deberse a motivos distintos: por una parte a razones de orden curricular, es decir, los programas no ofrecen los elementos teórico-metodológicos, contenidos y estrategias formativas necesarias para afrontar las primeras experiencias y desempeños laborales; por otra, las experiencias previas o recorrido escolar desde el nivel preescolar hasta el bachillerato, tiempo en el cual los futuros maestros aprendieron, asimilaron, internalizaron muchos elementos que ahora les son útiles para el desarrollo de sus prácticas. La interiorización de estos modelos de actuación “durante la escolarización previa desdibuja el impacto de la formación docente inicial” (Diker y Terigi. 2005, p.135) para lo cual se debe trabajar

más con el maestro en formación en procesos de desaprender para luego volver a aprender.

En cuanto a las actitudes formativas se encuentran ejemplos de convivencia, solidaridad, comprensión, persuasión, diálogo, dinamismo y creación de ambientes favorables al aprendizaje. Muchos maestros demuestran actitudes de solidaridad y comprensión ante las situaciones difíciles de sus estudiantes, antes que interesarse más por lo académico, sin embargo resulta una osadía por cuanto la administración está interesada en otros asuntos escolares que son prioridades desde el currículo oficial:

Porque hay docentes que se interesan por esa parte social y me voy como a los intereses de los niños, pero hay docentes también que somos de cátedra, y sólo nos interesan los contenidos que es lo que nos dice el plan de estudios, nos interesa el tema y eso es lo que doy, pero sin importarme las situaciones que los niños están pasando (P 3: E-LM-MaNaz-3 - 3:33).

El análisis sobre la actitud del maestro no es un asunto sencillo, ni depende únicamente del acervo de conocimiento que recibió durante su formación, se trata de profundizar en el verdadero valor de su función como educador. Como lo afirma Savater (1997) “quiero decir que la educación es valiosa y válida, pero también que es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana (...) lo malo es que todos tenemos miedos y celos, sentimos desamino e impotencia” (p.19).

Entonces yo lo veo de mucho coraje, de tenerle mucho amor a nuestra profesión, y dar lo mejor de la parte humana y entenderlos, eso es lo que para concluir esa pregunta podemos tomar como más conveniente (P17: GD- Dt-Ciu- 2.rtf - 17:46).

De otra parte, las actitudes de indiferencia están enmarcadas en la invisibilidad, la reserva, apatía y sentimientos de compasión. Para algunos maestros la crisis real del desplazamiento se hace invisible dadas las circunstancias y condiciones en las cuales desarrolla su labor, para algunos de ellos no es importante tener en cuenta el proceso de adaptación que requiere el estudiante desplazado que recién llega en precarias

condiciones para su integración a la institución. Lo anterior demuestra una vez más la necesidad de una formación específica del maestro respecto al enfoque diferencial; para la mayoría de los maestros lo más importante es dar prioridad al cumplimiento de lo académico, sin tener en cuenta los aspectos sociales de los estudiantes, su actitud es de desconocimiento, indiferencia o apatía, de ahí la afirmación de uno de los consultados: “Entonces, yo veo que los profesores no se van a la parte social, sino como al desempeño de lo académico, yo lo veo así profe” (P 3: *E-LM-MaNaz-3 - 3:57*), o la contundencia de otro de los testimonio al referirse a las actitudes:

Pero cuando llegan los casos, y llegan muchos acá, usted queda así (silencio), solamente con su mirada de compasión, con su saludo como decía el profesor, bien amable, cambie de actitud, cambie de todo (risas), pero eso no es solución, ahí es como decir, ven te caliento el asiento no mas, pero el problema continua (P17: GD-Dt-Ciu- 2.rtf - 17:29)

En cuanto a la formación inicial del maestro, entendido éste como sujeto protagónico, es importante mencionar algunos aspectos, que según investigación realizada en 12 municipios del departamento del Atlántico, Colombia, (Cabrera, Escamilla y Martín. 2001), consideran significativos en el proceso formativo. En primer lugar es relevante tener en cuenta el estado emocional, el cual se puede reflejar en manifestaciones como “interés, entusiasmo, ira, alegría, satisfacción, frustración”(…) (p.41), que es el resultado de la manera como el maestro en formación percibe el contexto en el cual se encuentra; el segundo evento significativo hace referencia a las “fuertes resistencias” generadas por el cambio de enfoques de prácticas pedagógicas conductistas hacia prácticas más participativas, con nuevas estrategias didácticas, con compromisos más expeditos frente a la “vida personal, profesional y social”, lo cual se constituye en novedosos espacios de formación, donde “la reflexión en y sobre la acción”, posibilitan el desarrollo de la capacidad de contraste entre teoría- experiencia; y finalmente “la reflexión crítica sobre la práctica” que se produce en el encuentro entre los maestros en formación y los maestros en ejercicio, porque se enriquece el proceso a través del diálogo abierto y participativo, se comparten experiencias, se toman



decisiones y en síntesis, el futuro maestro se convierte en “protagonista de su proceso de formación profesional” (p.41).

La formación de maestros podría concebirse, por tanto, como un proceso relevante de metamorfosis, de “transición”, un proceso interno de reorientación y transformación personal, que aprovecha y se apoya en las adquisiciones previas y que precede al cambio externo duradero y sostenible; es decir, es un auténtico proceso de educación. El maestro se educa al implicarse y reflexionar decididamente en el proceso educativo de los demás, no de forma abstracta y en teoría, sino en los contextos complejos, conflictivos e imprevisibles de las aulas y los centros escolares reales donde se encuentra implicado (Pérez Gómez, 1998; Russelly McPherson, 2001).

**2.3.2.3.- La ausencia de articulación docencia-investigación<sup>72</sup>**, es otra de las dificultades que la Universidad debería sortear desde los comienzos de la preparación de maestros a través de diversas estrategias y ejercicios académicos sencillos, que progresivamente demuestren la utilidad y ventaja de armonizar a la enseñanza procesos investigativos desarrollados por maestros y estudiantes:

En el desarrollo de la práctica, las instituciones educativas detectan como dificultades en el manejo de grupos en dictar las clases; yo personalmente encuentro también, que no logran articular la parte de la investigación con la parte de la docencia es decir, ellos todavía ven distanciadas esas partes (P19: GD- Da-Edu-4.rtf - 19:27).

La discusión comienza cuando se reconoce si existe o no relación entre investigación y docencia en los procesos formativos de licenciados en las facultades de educación, partiendo de la hipótesis de que dicha relación es incipiente y planteando desde esta perspectiva interrogantes como: ¿Por qué será que la investigación y la docencia nunca han tenido una feliz asociación? (Woods, 1995); ¿Qué concepción sobre investigación y docencia manejan los estudiantes y docentes de las facultades de

---

<sup>72</sup> Una primera versión de este apartado fue presentada en el marco de las discusiones sobre “la reforma profunda de la Universidad de Nariño”

educación?; ¿Qué investigan estudiantes y docentes de las facultades de educación?; ¿De qué manera articulan la investigación y la docencia los profesores de las facultades de educación?.

Por tradición, la actividad académica de gran parte de las universidades colombianas y latinoamericanas ha estado centrada en la docencia y la labor del profesor universitario es la enseñanza desligada de la investigación. No bastaría con enseñar muy bien un saber, un conocimiento; más interesante resultaría si el contenido de la enseñanza está ligado y es consecuencia de procesos investigativos.

Una de las controversias más fuertes en la actualidad es que los maestros universitarios no se deben limitar solamente a la docencia, en la mayoría de los casos descontextualizada, sin sentido ni significado. Es necesario que la docencia sea el resultado de procesos investigativos, bien sea desde la investigación formativa o desde la investigación propiamente dicha. Se observa que la relación investigación-docencia en la mayoría de las universidades es mínima o casi nula por múltiples razones de orden académico, administrativo, político, financiero, que afectan los procesos educativos que desde los programas se proyectan. Se propone, desde diferentes ópticas, la urgencia de un cambio cualitativo en los currículos, donde el eje central de la actividad académica sea la investigación. Sin embargo, autores como Woods (1995), afirman que la investigación nunca se ha asociado con la docencia. En los últimos años se ha generado un debate pedagógico centrado en el problema de la articulación entre docencia- investigación en el aula y en las distinciones y límites entre el oficio de investigar y el de enseñar. (Santos, D, y otros. 2006).

Muchos son los autores que sobre el tema han incursionado: L. Stenhouse (1991), J. Elliot (1986), S. Kemmis (1993), P. Woods (1995), A. Zabala (1999) entre otros. Sus contribuciones han ayudado a comprender y explicar mejor el rol de la investigación en el aula y en el proceso pedagógico. Así mismo, organismos nacionales e internacionales como el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA), el Departamento Administrativo de Ciencia

Tecnología e Innovación (COLCIENCIAS), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y otros vinculados al sector educativo han mostrado un especial interés por promover en sus políticas el acercamiento entre docencia e investigación (Cerdeña, 2007).

En términos de Stenhouse (1991), la separación de estas dos categorías hace de los profesores unos simples ejecutores de normas y directrices curriculares, lo cual refuerza la función reproductora de la escuela, haciendo énfasis en que solamente la función crítica garantiza la transformación de la práctica y cambia las perspectivas ante los fenómenos educativos. Este autor al referirse en su teoría sobre la investigación y desarrollo del currículo, explicita que:

El profesor es autónomo, libre, con determinados propósitos, guiado por el conocimiento, que articula todo ello en su práctica, auto-regulada por un proceso de investigación que es inherente al proceso de enseñanza (arte informado por la razón) y al de aprendizaje (búsqueda y logro de significados personales). (Stenhouse, 1991, p.20).

Por su parte Kemmis (1993, p.93) al referirse a la construcción teórica emancipatoria del currículo y a la crítica de la ideología en ciencia y en educación, refuerza la noción del “profesor como investigador” propuesta por Stenhouse (1975) en la que sugiere “una forma de organización de la lucha para cambiar la escolarización mediante el trabajo de la profesión docente. Insinúa que una actuación profesional crítica puede organizarse cooperativamente para cambiar la escolarización de manera que lleve mejor a la práctica los valores educativos”. La formación del maestro – investigador para éstos y otros autores, en el marco de la concepción crítica del currículo, además de sugerir la articulación entre investigación y docencia, insisten en el establecimiento de comunidades críticas, comprometidas en la tarea fundamental de transformar las prácticas de la escolarización y contribuir a la construcción crítica del currículo que trascienda las limitaciones de las teorías técnicas y prácticas.

En el contexto de este debate sobre el tema de la investigación y la docencia, se pueden mencionar algunos argumentos que alimentan la discusión:

- a)** La investigación educativa no ha sido propia de los maestros, se ha generado desde el interior de otras disciplinas
- b)** La investigación y la docencia tradicionalmente se han considerado como dos oficios diferentes que no se han podido asociar.
- c)** Se afirma que son los profesores y no los investigadores en educación quienes deben generar y proponer los problemas educativos y pedagógicos que se deben investigar.
- d)** Es el profesor quien posee el conocimiento pedagógico y desde allí debe investigar su propia práctica.
- e)** No ha sido fácil establecer los deslindes entre investigación y docencia. Los pedagogos hacen uso de medios, instrumentos y competencias que se asocian con investigación científica.
- f)** La pedagogía sin pretender hacer investigación, lo hace en el aula, es la denominada investigación formativa. La investigación formativa es una actividad pedagógica propia de los maestros-investigadores y que realizan en contacto directo con los estudiantes: actividades de aula, proyectos de grado, monografías, talleres, similares. Maestro- investigador: “docente que investiga y reflexiona sobre su propia práctica educativa” (Cerde, 2007, p.41).
- g)** La investigación y la docencia son dos formas diferentes de dar solución al problema del conocimiento y que aunque son complementarias poseen propósitos y formas diferentes de trabajo.
- h)** la problemática de las relaciones entre investigación y docencia, giran alrededor del tránsito del conocimiento científico al conocimiento pedagógico. Las dos categorías: investigación- docencia, desarrollan actividades, habilidades y competencias comunes que son indispensables tanto para el maestro como para el investigador.

El tema de la formación del maestro como investigador debe elevarse a un debate público, donde se dé la oportunidad del análisis de las críticas y autocríticas; así por ejemplo, sobre la tendencia progresiva de la reducción de su papel como líder intelectual y moral, como consecuencia de las permanentes reformas educativas que reducen el rol de los profesores a la categoría de técnicos, administradores de currículos, encargados de llevar a cabo los dictámenes y decisiones de expertos totalmente ajenos a las realidades escolares universitarias. En la docencia universitaria, la investigación ha de ser una actividad primordial, articulada en forma coherente y pedagógica con los procesos de enseñanza- aprendizaje.

Sin embargo, a pesar de estos aportes importantes de los expertos sobre el tema, subsisten muchas dudas y argumentos poco sólidos al respecto de la relación y articulación entre docencia e investigación como funciones sustanciales de la educación superior (Ley 30/92 en Colombia), aspecto que amerita toda la atención y constituye un campo de reflexión permanente para los estamentos universitarios, en especial para los maestros y formadores de formadores.

**2.3.2.4.- Enfoque Tradicional Reproccionista:** Persiste en las instituciones educativas el enfoque tradicional reproductor centrado en la instrucción. Los relatos aluden a que la actitud del maestro titular es vertical por cuanto su interés más importante es “dictar la clase”, no permite mayor autonomía a los maestros en formación limitando la creatividad e iniciativa, obligándolo a cumplir estrictamente los parámetros ya establecidos:

Se ve las exigencias de las instituciones educativas, en las cuales ellos todavía creen que el practicante es dictador de clase, entonces van allá y lo que les exigen es desarrollar clase, contenidos, cumplir con horarios estrictos e inflexibles y no más, con los modelos anteriores que se denominaban cachucha pedagógica. (P11: Eda-Edu- FG- 11.rtf - 11:4).

En este punto la reflexión debe llevarnos a repensar la profesión docente, en el contexto de los nuevos escenarios nacionales y mundiales, rodeados de complejidades e incertidumbres; en esta perspectiva es “poder pensar los establecimientos educativos más allá de las teorías de la reproducción”, “se requiere entonces repensar la formación del profesorado y sus posibilidades para incidir en el desarrollo de las actitudes críticas y reflexivas” (Pruzzo, V. 2002, p.18). Por otra parte, también nos ha de orientar para responder a la insatisfacción generalizada de la sociedad frente a la calidad de los sistemas educativos, ya que existe la sensación de que la escuela actual se acomoda más a las exigencias del siglo XIX que a los retos del siglo XXI. Esta insatisfacción se refleja en indicadores como: altos índices de abandono y fracaso escolar; el fracaso parcial y el bajo rendimiento académico del estudiante está influenciado por el nivel cultural y de estudios de los padres y en tercer lugar, la irrelevancia de gran parte de los contenidos que ofrece la escuela, que no son pertinentes para el estudiante en la solución de sus problemas de la vida diaria (Pérez Gómez, A. 2010).

En consecuencia, siguiendo lo dicho por Schon, D (2010)<sup>73</sup> “en el actual clima de descontento con los centros públicos escolares, las escuelas de formación de profesores son puestas en entredicho” (p.21), es decir que la creciente insatisfacción social presiona a los sistemas educativos por la reforma de los mismos; se precisa la búsqueda de nuevas concepciones curriculares, nuevos modos de entender los procesos de enseñanza – aprendizaje, nuevas formas de interpretar el rol y la formación de los maestros; todo lo anterior, a pesar de las continuas y poco satisfactorias reformas educativas propuestas por los gobiernos de turno, que no garantizan respuestas radicales a problemas sociales que viven las comunidades, especialmente la situación crítica de centenares de niñas, niños y jóvenes en condición de vulnerabilidad.

El desafío actual para el maestro, según la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, RIFPO, (2010. No. 68), es múltiple: Un primer desafío es “preparar a

---

<sup>73</sup> Cuando Donald Sachon (2010) se refiere a “la crisis de confianza” se refiere a que las facultades de formación de profesionales “se convierten en objeto de críticas” cuando sus egresados no pueden ejercer adecuadamente sus funciones, debido a que estos centros de formación sientan como premisa la racionalidad técnica y un currículo normativo y decadente.

los ciudadanos para afrontar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea, en la era de la información y la incertidumbre” (pp. 11-15), lo cual requiere del diseño de un currículum abierto, flexible, basado en situaciones reales, inciertas, complejas y problemáticas. Un segundo desafío es referido a la tarea del maestro, la cual no se debe limitar sólo a “enseñar contenidos disciplinares descontextualizados, sino a construir, modificar, reformular de manera crítica y creativa los conocimientos, actitudes, sentimientos, creencias y habilidades de los estudiantes”. En consecuencia, la formación inicial del maestro exige una profunda transformación orientada a formar profesionales de la educación “expertos en sus respectivos ámbitos del conocimiento” y paralelamente, “comprometidos y competentes” para estimular y acompañar el aprendizaje de los estudiantes. Y, finalmente, se exige del maestro, “un conocimiento profundo de lo que quiere enseñar; pasión por el saber; amor por ayudar a aprender; conocimiento de cómo aprenden los estudiantes; conocimiento y uso de múltiples recursos y formas de enseñar; formas posibles de organización de actividades y contextos; formas de evaluar procesos y productos; desarrollo de saberes, habilidades, y actitudes profesionales para estimular y motivar el aprendizaje.

Este perfil ideal de maestro plantea un interrogante central del debate en este punto, sobre ¿cuál es la verdadera función del maestro? La respuesta es compleja y múltiple, habría que partir del hecho de considerar la docencia como un trabajo especializado, que tiene lugar en la escuela, así como otros trabajos especializados como el caso del médico, el ingeniero, el administrador y otros. En este sentido, el quehacer del maestro ha tenido que enfrentar diversas concepciones acerca de las funciones que desempeña en la institución escolar, como lo describe Diker y Terigi (2005), unas veces como animador, otras como formador, facilitador o enseñante y otras como asistente educacional o social.

Lo cierto es que la multiplicidad de funciones que se le ha otorgado al maestro han afectado la tarea misma de la enseñanza, por lo que es necesario recuperarla, sin que esto implique centralizar la formación en enfoques limitados única y exclusivamente en la tarea pedagógica de “dictar clase”, dejando de lado otras importantes tareas pedagógicas

relacionadas con la formación integral de los estudiantes, como atención a padres de familia, actividades fuera de aula y otras.

El análisis de la complejidad de la tarea docente se puede sintetizar en algunos rasgos característicos descritos por Diker y Terigi (2005, pp. 96-101) que demuestran que la actividad docente no se circunscribe a “dictar la clase”:

- a) La multiplicidad de tareas además de enseñar. El maestro en la escuela hace muchas cosas, maneja cantidades de documentación, mantenimiento y aseo de la escuela, organiza restaurante escolar, atención a padres de familia, participación en comités y consejos, desarrollo de proyectos obligatorios, promoción de campañas, deportes, concursos, además de corregir trabajos, preparar clases, evaluar, presentar informes y muchos otros.
- b) La variedad de contextos. Las tareas docentes se desarrollan en escenarios con características específicas de la población que atiende, por ejemplo, instituciones oficiales, rural, urbana, semi-urbana, con población marginal, vulnerable, desplazada.
- c) La complejidad del acto pedagógico. La enseñanza implica no solamente la interacción de los actores (estudiante/maestro) sino de múltiples variables y circunstancias como el método, las estrategias, los contenidos, los planes y programas, los propósitos de formación y otros.
- d) La inmediatez, simultaneidad y premura con que se suceden los acontecimientos en el aula llevan al maestro a la toma de decisiones, a la solución de problemas emergentes y a la valoración de situaciones del momento de manera rápida y oportuna.
- e) La indeterminación e incertidumbre. Frente a las insuficiencias en los enfoques actuales de formación de maestros, sustentados en la racionalidad técnica, el gran desafío está en procurar un giro hacia una práctica reflexiva que permita el análisis y comprensión de las situaciones cambiantes, como lo afirman Diker y Terigi (2005):



Se trata de configurar una práctica reflexionada, que permita estabilizar en el análisis de los aspectos sustantivos de situaciones cambiantes y construir repertorios flexibles de actuación, se trata de construir unas concepciones de la práctica docente y de la formación (...) (p.99).

Éstas y otras características de la labor docente debe conducirnos hacia perspectivas ponderadas donde la reflexión permita construir propuestas que no caigan en el racionalismo que nos aleje de la situacionalidad, pero que optar por esta segunda no nos coloque al borde de la paradoja y del escepticismo.

**2.3.2.5.- Preparación Inicial:** Se hace alusión a una serie de ausencias y vacíos en lo referente a la preparación inicial del maestro en formación, se refiere a las acciones primarias o preliminares de formación de maestros, ofrecidas por instituciones autorizadas para estos propósitos, el futuro licenciado se forma en los aspectos básicos de su profesión en general y de la pedagogía y la didáctica en particular.

Los relatos de los consultados se refieren a aspectos que se describen de dos maneras: Una es la preparación pedagógica general del maestro en formación y que alude a su preparación en pedagogía, didáctica y psicología, manifestando evidentes falencias en relación a cómo tratar los problemas de orden pedagógico, didáctico psicológico en sus estudiantes, especialmente aquellos en condición de vulnerabilidad:

Tenemos muchas falencias, debemos reconocerlo tenemos muchas falencias desde el momento en que el estudiante llega como dice usted con ese problemas psicológico cogen esos traumas, no hay la asesoría psicológica previa donde se le hiciera diagnóstico al estudiante con una previa consulta de un psicólogo o un profesional y nos hiciera las recomendaciones, que a este chico hay que tratarlo de esta manera, hay que llevarlo de esta situación, viene con este problema familiar (P 2: E-JD-CIU-2 - 2:28).

En cuanto a la preparación pedagógica, los consultados se refieren también al desarrollo de competencias docentes en torno a la planeación, preparación y desarrollo

de clases, dominio de grupo, control de la disciplina, dinámica de la planeación y evaluación institucional, entre otras:

Desde el punto de vista de la práctica pedagógica es poder aprender realmente a dar una clase bien dada, segundo, dominar el grupo, crear estrategias para poder disciplinar el grupo, y otro punto que siempre han manifestado, es cómo participar de las actividades de la institución, no solamente ir a dar una clase en dos horas e irse, si no que hay el deseo de participar, de entender toda esa dinámica institucional, no solamente del aula de clases, sino de la estructura misma de la comunidad educativa (P 8: E-da-Edu-EM- 8 - 8:13).

Por otra parte, se reconoce que es necesario privilegiar el componente pedagógico en la formación del maestro, alternando con el componente específico, pero dando siempre más importancia y profundidad a los aspectos didácticos, pedagógicos y psicológicos:

Afirmo que un músico debe estudiar mucho para poder tener un buen manejo de la parte teórica y práctica, pero que la carrera como tal tiene un enfoque más pedagógico que musical, puesto que hay muchas asignaturas de este aspecto que se ven en toda la carrera. Además menciona necesario que se brinden más espacios para interactuar con otro tipo de poblaciones por que la práctica, al ser tan corta es muy limitada (P12: E-Mf- Art- Am- 13.rtf - 12:12).

Una de las características de los programas de formación de maestros es la separación o segmentación entre las asignaturas denominadas generales o del componente pedagógico y las de la especialidad o componente específico. Como se refleja en el testimonio, existe una escisión tajante entre estos componentes, e incluso entre los llamados “docentes de pedagogía” y los maestros del “énfasis” o especialistas en las disciplinas, donde lo dominante es lo disciplinar sobre el escaso peso proporcional de la formación pedagógica, lo cual opaca los verdaderos propósitos de formación (programas de formación de licenciados- PEPs).

Aunque lo notable en esta tensión entre lo pedagógico y lo disciplinar es que lo pedagógico es lo general y lo disciplinar es lo específico, en el fondo del debate está el hecho de que cada componente de éstos lleva consigo implícitos unas perspectivas y unos aportes diferentes acerca de la formación de maestros. A propósito de esta discusión, es Diker y Terigi (2005) que describen algunos argumentos que soportan cada una de las posiciones: a) quienes defienden una mayor carga relativa en la formación de las disciplinas, afirman que “existe un saber del que indiscutiblemente debe disponer un docente, es el saber que va a enseñar: nadie enseña aquello que no conoce de verdad” (p. 139), a esto se suma la tesis del escaso tiempo disponible para la formación, el cual debe ser utilizado prioritariamente a conocer a profundidad las materias que enseñan; b) La posición contraria que da prioridad al saber pedagógico en la formación de maestros, hacen énfasis en el hecho de que “ser experto en una disciplina no equivale a ser experto en su enseñanza” (p. 140), por cuanto no basta con saber una disciplina para enseñarla, es necesario ubicar ese contenido en la complejidad de la escuela, en su contexto para lograr contrastes, actitudes críticas y comprensivas.

La mayoría de las críticas a los programas de formación de educadores es que éstos son extremadamente teóricos, por lo general poco aplicables a la realidad del contexto donde los maestros en formación deben actuar:

Yo creo que sí, pero creo que es muy teórica, por que como te dije, los muchachos saben mucho en teoría, pero cuando tienen que aplicarla ellos no saben cómo, yo veo ahí el contraste, porque ellos mismos dicen, aquí parece una carrera de educación, de pedagogía y uno ve el pensum y sí, hay muchas materias de pedagogía, pero uno ve que están las herramientas, pero muy teóricas, nos falta a nosotros los profesores aterrizar eso a la práctica, porque la teoría es una y la realidad es otra, entonces nosotros no estamos en concordancia, y eso es culpa de nosotros (P10: Eda- Edu- Med- 10.rtf - 10:29).

Las formulaciones relativas a la relación teoría- práctica en la formación inicial y cualificación permanente del maestro deben retomar la importancia que tiene el contexto inmediato de actuación, de cómo se integra a la formación tanto la realidad educativa

global, como las necesidades sociales y educativas de contextos específicos. La respuesta a este planteamiento no es sencilla, puesto que dicha relación guarda estrecha correspondencia con los enfoques de formación docente, sin embargo en este punto se puede hacer referencia a lo expresado por Diker y Terigi (2005) cuando describe que:

Se ha afirmado que la teoría deriva de la práctica que la refleja (en este sentido, la teoría no sería sino la conceptualización de las prácticas), que la práctica se sustenta en la teoría y, más estrechamente, que debería derivarse de ella. En todos los casos, se prioriza un elemento de la relación sobre el otro, bajo el supuesto de que se trata de dos mundos que existen independientemente, y de que hay que encontrar el modo de ponerlos en relación (p.119).

En este mismo sentido, la tendencia en el sector educativo es la de instituir una dicotomía entre lo teórico y lo práctico, al primero se le otorga el carácter de fuente que promueve la acción, sin embargo ésta es una tensión que probablemente nunca se resuelva por cuanto la naturaleza del pensar y el hacer son distintas, el intento de articulación entre ellas será siempre una aproximación.

En síntesis de lo descrito hasta aquí, queda expresa la preocupación de redimensionar la función del maestro; no debe limitarse a la simple explicación de contenidos y a la evaluación de resultados, como lo describe Pruzzo, V (2002) sino que debe ir más allá: “acompañar, estimular, y orientar el aprendizaje de todos y cada uno de los ciudadanos a lo largo de la vida, cuando así lo requieran las circunstancias” (p.10).

Por otra parte, los nuevos contextos y escenarios sociales que rodean la vida de las nuevas generaciones, exigen repensar el sentido y naturaleza de la formación del maestro en todas sus dimensiones y etapas: desde la selección de quienes aspiran a ingresar a la formación inicial, pasando por el diseño de programas curriculares pertinentes<sup>74</sup>, la selección del profesorado para esta formación, la evaluación,

---

<sup>74</sup> Según Pruzzo, V.(2002. p. 119), “Los planes de estudios de los profesorados, en la actualidad conciben la formación docente como una secuencia de materias pedagógicas teóricas que se desarrollan paralelamente a la formación en la especialidad y termina en una Residencia Pedagógica al finalizar la

seguimiento y reconocimiento de los méritos docentes relacionados con la docencia, hasta la investigación y la innovación. El eje fundamental de la formación docente para los nuevos tiempos, vuelve por sus antiguos fueros, como igualmente lo afirma Pruzzo, V. “desde las antiguas observaciones y prácticas de la enseñanza, pasando por las residencias, hasta recalcar en las ayudantías” (p.10) las bases fundamentales en la formación siguen siendo las mismas, pero resignificadas, así por ejemplo, la experiencia, las vivencias, la autocrítica y el compromiso, son elementos que no deben estar ausentes.

Otra de las inquietudes que surge entre los entrevistados, tiene relación con la formación del maestro en la universidad y su capacidad o no de trabajar en contextos de alta vulnerabilidad, diversidad y conflicto. Se observó a través de los consultados que en los currículos de los programas de formación no hay componentes que orienten hacia la indagación de aspectos socioeducativos de la población escolar:

Yo siempre he reflexionado sobre este aspecto, ¿será que las universidades del país, específicamente las facultades de educación desarrollan un currículo que realmente se ajuste a las características y necesidades de nuestra población, sobre todo la población infantil de nuestro país? (P18: GD- Dt- Mer- 3.rtf - 18:1)

Este planteamiento tiene que ver con el tipo de saberes que los maestros en formación deben tener para su actuación frente a las situaciones heterogéneas y de diversidad de las instituciones. Tradicionalmente la misión del maestro, especialmente en las Escuelas Normales, ha sido la de moldear a sus estudiantes bajo parámetros pedagógicos ya establecidos, rutinas y procedimientos que no se salieran de la norma, más con la tendencia al establecimiento de situaciones homogéneas que al ajuste a escenarios de diversidad, vulnerabilidad y conflicto; como bien lo comenta Diker y Tegiri (2005):

Resulta evidente que ya no puede afrontar con éxito las cambiantes características de la educación actual. Todos los días lo maestros verifican que cerrar la puerta del

---

carrera. Es una clara concepción epistemológica que prioriza la adquisición de cuerpos teóricos previos que luego podrán transferirse linealmente a la práctica”.

aula no nos preserva de los avatares del mundo exterior, diverso y contradictorio, porque lo diverso está dentro de las aulas, poniendo en crisis los modelos homogeneizadores (p.103).

Desafortunadamente, nuestras universidades y facultades de educación, después de múltiples reformas a los planes de estudio, planes de transición y adecuación, de contra-reformas, siguen saturadas de asignaturas y micro-asignaturas, generalmente desarticuladas entre sí y alejadas de la realidad social. Por otra parte la brecha inter-institucional entre las unidades formadoras de educadores (en Colombia, Escuelas Normales y Facultades de Educación) constituye un problema crítico, reflejado en la fragmentación, descontextualización y discontinuidad en los currículos de formación. En este sentido es evidente “la separación de la teoría y la práctica de la investigación y la acción, el divorcio entre escuela- universidad, entre el conocimiento, las habilidades, las actitudes y los afectos” (Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. 2010. No.68).

Una de las mayores preocupaciones predominantes en los relatos es el desconocimiento de las realidades socioeducativas de los estudiantes, especialmente de los desplazados y en condiciones de vulnerabilidad por parte de los maestros en formación, como se refleja en el siguiente testimonio, lo cual debe generar una reflexión en torno a indagar, desde la universidad, qué está pasando en los contextos sociales de las escuelas y colegios:

Luego también habrá otras dificultades que provengan del poco conocimiento que los muchachos tienen del entorno, que no es tan fuerte con la Facultad de educación ya que ellos se insertan en las instituciones desde muy temprano, en cambio tenemos que por ejemplo otros solo van dos semestres, tienen más complicaciones por qué no alcanzan a conocer muy bien el entorno el cual están abordando y a conocer las características específicas de la población estudiantil (P 7: E-Cpp- Edu-LS- 7.rtf - 7:4).

Este testimonio demuestra que cuando los futuros maestros conocen el entorno

educativo, desde el comienzo de su formación y permanecen un buen tiempo en él, tienen la oportunidad de estar más cerca de las realidades y características de los estudiantes, en tanto que su actuación en los procesos de formación serán más certeros.

**Fotografía 3. Diversidad Cultural y Escuela.**

Fuente: Tomada en Institución Educativa No. 1 de la Muestra

La presencia de una diversidad cultural cada vez mayor, es la característica de las instituciones de hoy, según los relatos se observan maestros en formación y maestros en servicio (que son trasladados) que cuando llegan a estos contextos vulnerables se sorprenden por la diversidad y heterogeneidad de los grupos de estudiantes, situación para la cual no los ha preparado la Universidad, no poseen las herramientas teórico-metodológicas para el manejo de este tipo de población:

A veces yo miro que el problema de algunos docentes aquí es que, y eso también lo he visto en los practicantes, porque aquí han pasado practicantes también de las universidades, ellos también vienen con eso de encontrarse un grupo homogéneo (P 3: E-LM-MaNaz-3 - 3:74).

Los relatos referidos aquí hacen alusión a las diferencias culturales existentes entre la comunidad, lo cual dificulta el trabajo del maestro. Expresiones, gestos, dichos, etc. son novedades que se convierten en dificultad inicial para el maestro en formación:



Uno sale con unas prácticas pedagógicas, pero para una población estándar, para una población normal, una población de institución educativa donde si llega un desplazado, así diga que hay educación incluyente para sordomudos, para discapacitados, uno no llega a manejar un estándar, y creo que no, las herramientas de verdad pedagógicas se las adquiere en la práctica con ellos (P 6: Eda-SD-Pac-6.rtf - 6:28).

La respuesta a la diversidad y la formación de maestros para estos tiempos no puede seguir invocando a enfoques cimentados en la racionalidad técnica y en el saber normalizado, por cuanto la complejidad de los contextos no permite actuar razonablemente y buscar resultados deseables y predeterminados. Siguiendo a Sacristán (1995) la existencia de fundamentos racionales estables del maestro para actuar en el aula o en ámbito de la escuela impiden abordar la complejidad de ese ambiente escolar, ya que cada decisión tomada es “un acto elaborado racionalmente” es decir, se percibe la existencia de esquemas prácticos, esquemas de comportamiento estables, que estructuran y regulan la práctica del maestro, dicho de otra manera:

La estabilidad de esos esquemas prácticos da continuidad a los estilos y modelos pedagógicos vistos desde la práctica, convirtiéndose en la arquitectura a través de la que se produce el vaciado de significados de cualquier propuesta curricular cuando se implanta en la realidad concreta (Sacristán. 1995. p. 247).

En este mismo sentido, otro de los aspectos es la complejidad del fenómeno de la vulnerabilidad, en sus diferentes formas, para lo cual el maestro en formación no está preparado. La población en condiciones de vulnerabilidad es muy compleja, se presenta una mezcla de situaciones: el impacto del desplazamiento, discapacidades, situaciones emocionales sico- afectivas, entre otras:

Y hay muchos niños con discapacidad, bastantes niños con esta situación, y esa es otra, que fuera de su situación como población en situación de desplazamiento tienen una discapacidad, y en los centros educativos tienen que recibirlos, entonces....¿Hasta qué punto un docente está preparado para recibir un niño

desplazado y con discapacidad? Es mucho más complicado (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:59).

Además de las falencias y los vacíos conceptuales de los maestros en formación respecto a la vulnerabilidad, la crudeza del conflicto armado exige un rápido reacomodamiento para actuar de manera rápida ante la emergencia educativa que se genera en las instituciones:

Anteriormente era fatal, era demasiado complicado llegar incluso a proponerle a un docente que mire que hay niños en situación de desplazamiento, tiene que mirarlo así, eso era meterse en el terreno del docente y era el que reaccionaba de forma agresiva, en este momento no, por la misma situación de conflicto que vive el país creo que las noticias y todo ya nos tocó, entonces ya toca involucrarse más en el tema (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:85).

Otra de las dificultades derivadas de la preparación inicial del maestro tiene que ver con su preparación específica, es decir aquel aprestamiento que le permita responder a una serie de exigencias particulares que se hacen presentes en el medio escolar, aspectos específicos como:

- a)** Necesidades educativas especiales: La formación inicial de los maestros debe enfatizar en las necesidades educativas especiales, en las necesidades de la población vulnerable, particularmente en condición de desplazamiento, integrando en sus programas los elementos de la diversidad. Es reiterativo el pronunciamiento de los maestros en ejercicio para que los programas universitarios incluyan en los currículos de formación elementos específicos para la atención de estudiantes con necesidades especiales:

Es un poco más en la formación de los maestros en la atención en la necesidades educativas especiales, no solo las necesidades educativas especiales de chicos que tienen experiencias de desplazamiento, sino otro tipo de necesidades educativas especiales, de orden de desarrollo cognitivo, del orden psicomotriz (silencio breve),

en realidad en las licenciaturas tenemos que entrar a coger estos elementos, yo pienso que si las licenciaturas tenemos más en cuenta estas otras características de nuestros estudiantes, ellos tendrán y nosotros también tendremos, más herramientas de poder abordar estos casos en la práctica pedagógica (P 5: E-GA-Mer-5 - 5:42).

- b)** Necesidades educativas para población vulnerable: Uno de los retos en la formación del maestro de hoy es la de tener en cuenta las necesidades y condiciones de la población vulnerable y desplazada por el conflicto. Existe cierta dificultad para identificar a los estudiantes en condición vulnerable, debido a que no todos los maestros pueden acceder a las historias de vida, a la ficha biográfica o “registro acumulativo” de cada uno y reconocer sus características personales y sus situaciones particulares:

Yo pienso que una de las estrategias pedagógicas que tiene que llevarse a cabo, es la formación de nosotros los docentes, o la capacitación, la preparación, como se lo quiera llamar, en el manejo y en la atención de estas situaciones, no solo en condiciones de desplazamiento, si no de las necesidades educativas especiales, en la medida en que el docente esté mejor preparado para afrontar estas situaciones, va a ser mejor la atención y el apoyo que les podamos brindar a estos estudiantes (P 5: E-GA-Mer-5 - 5:59).

- c)** Herramientas teórico-metodológicas: Los programas de formación de maestros de la Universidad, deben estar comprometidos para dar respuestas a los problemas sociales y educativos derivados del desplazamiento, con elementos teóricos y metodológicos que garanticen una adecuada orientación. No solamente se trata de garantizar una fundamentación teórica coherente con las características de los estudiantes vulnerables, éstas deben ir acompañadas de diversas formas de trabajo que en la práctica resulten benéficas para mejorar la calidad de vida de tantas niñas, niños y jóvenes que esperan apoyo de la institución escolar:

Pues me parece que la universidad en sí, dentro de la formación del maestro no tiene una orientación encaminada a preparar a los estudiantes para manejar herramientas pedagógicas y didácticas sobretodo encaminadas a los desplazados y a la gente en condiciones de vulnerabilidad, la Universidad a veces no tiene una buena fundamentación teórica, de pronto la práctica, sobre todo en la facultad de educación donde ellos van muy temprano a la escuela (P 7: E-Cpp- Edu- LS- 7.rtf - 7:5).

- d) Y finalmente, se considera importante y oportuno el conocimiento temprano de los contextos de población vulnerable, sus orígenes, sus dificultades, también de las rutas y guías<sup>75</sup> de atención en los casos de emergencia, que tanto la institución como sus maestros se deben apropiar de las herramientas que sirven de orientación e información a estudiantes, padres de familia y comunidad en general en el casos que se requiera:

Entonces sería como hacer procesos de acercamientos de ellos, que conozcan qué es una persona en situación de desplazamiento, cómo se comporta, hasta dónde llega, cómo se la puede orientar, tener muy claro las rutas que existen de atención (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:64).

De este análisis se infiere que la formación de maestros, históricamente se ha apoyado y así sigue en la actualidad, según lo describe el mismo autor Pérez Gómez, A. (2010. p. 40), en una concepción epistemológica escolástica, que responde a una lógica lineal y mecanicista fundamentada en aspectos característicos de su época<sup>76</sup>; esta

---

<sup>75</sup> La Cruz Roja Colombiana, por ejemplo, ha diseñado una serie de guías para facilitar la comprensión del tema tan complejo como es la atención a población en situación de desplazamiento, de manera que en el momento en se requiera, se puedan ofrecer la orientación adecuada a las personas y familias afectadas.

<sup>76</sup> Según el autor en referencia, dicha concepción se orienta por supuestos como: a) “existencia de una relación lineal y unidireccional de la teoría a la práctica”, considerando que la práctica es una aplicación directa y objetiva de la teoría; b) “el conocimiento se presenta como una secuencia de datos acabados y conceptos cerrados”, con ausencia total de procesos de investigación y/o búsqueda; c) “Los contenidos y habilidades que hay que obtener se sitúan en la escala inferior del conocimiento”, tales como manejo y organización de datos-estadísticas, habilidades mecánicas, rutinas y destrezas simples, apoyados en permanente repetición y ejercitación; d) “El aprendizaje se concibe como una adquisición estrictamente individual, que incrementa el almacén explícito y declarativo de recursos mentales”, sin encontrar sentido ni aplicabilidad; e) “El currículum se concibe como el resultado de yuxtaponer lo diferentes cuerpos de

concepción ubica a la Pedagogía en el plano de un transmisionismo unidireccional, donde el maestro es un simple técnico, sometido a una programación prescrita como lo afirma Giroux, H ( 1997, pp. 32-43) “las escuelas son simplemente lugares donde se imparte instrucción” (...) “las escuelas son de hecho agentes de reproducción social, económica y cultural”(…) “de esta manera los profesores quedan reducidos al papel de técnicos sumisos que ejecutan las instrucciones de los manuales al uso”. En los trabajos de Giroux sobre la escuela se enfatiza en dos aspectos relevantes: la definición de las escuelas como esferas públicas y la definición de los profesores como intelectuales transformativos<sup>77</sup>

Como conclusión de estas reflexiones, es importante atender lo descrito por Pérez Gómez, A. (2010) cuando alude a la formación inicial del maestro:

El dispositivo escolar vigente, el currículum escolar organizado en disciplinas, la forma habitual de organizar el espacio y el tiempo, los modos de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y calificación del alumnado, y los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes son esencialmente los mismos que se establecieron en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días (p.17).

O también lo expresado por Cecilia Braslavski (1999) citada por Sánchez, V, y Jurado, F. (2001), cuando afirma:

---

conocimiento disciplinar”; f) “se utilizan mayoritariamente fuentes secundarias de información, fundamentalmente los libros texto, y la transmisión verbal, oral o escrita es el método preferido”; g) “La adquisición de conocimientos se comprueba mediante los exámenes de acreditación”.

<sup>77</sup> En el discurso sobre “democracia”, Giroux (1997) reafirma la idea de las escuelas como lugares de contradicciones, por una parte, reproducen la sociedad en general y por otra, son espacios con capacidad de resistir las lógicas de la dominación. Igualmente hace referencia al rol de los profesores y de la administración, “se pueden desempeñar como intelectuales transformativos, mediante el desarrollo de pedagogías contra hegemónicas” (p34); las cuales tienen que ver con la preparación de los estudiantes con conocimientos y habilidades necesarias para que actúen en la sociedad con “sentido crítico”, lo cual implica prepararlos para el riesgo y para la acción transformadora. Por otra parte reitera la idea de “transformación pedagógica”, con el argumento de que estudiantes y profesores deben prepararse para “luchar contra las diversas formas de opresión en el conjunto de la sociedad” (p.35), agregando que la democracia implica una lucha en los ámbitos pedagógico, político y social.

Reinventar la profesión docente exige tener cierta claridad respecto de hacia dónde ir. Los profesores reproducen lo que aprendieron cuando fueron alumnos y cuando fueron formados. Por eso es imprescindible promover una sólida reflexión acerca de cuál es el perfil del profesor que se desea promover, para avanzar entonces respecto a cómo hacerlo en el caso de aquellos que ya están en ejercicio (p. 162).

**2.3.2.6.- La Cualificación Permanente de Maestros.** Al respecto los maestros manifiestan las evidentes falencias en relación a cómo tratar los problemas psicológicos en sus estudiantes. En el mismo sentido, este problema se ve reflejado en el maestro en formación, en el sentido de ofrecer una orientación y asesoría más acertada cuando se ha recibido la cualificación oportuna y adecuada; cualificación que también es denominada como formación post-inicial, perfeccionamiento docente en ejercicio, formación en curso de empleo, formación continuada, entre otras. Sobre las falencias, uno de los entrevistados manifiesta:

Tenemos muchas falencias, debemos reconocerlo tenemos muchas falencias desde el momento en que el estudiante llega como dice usted con ese problemas psicológico cogen esos traumas, no hay la asesoría psicológica previa donde se le hiciera diagnóstico al estudiante con una previa consulta de un psicólogo o un profesional y nos hiciera las recomendaciones (P2: E-JD-CIU- 2-2:42).

Las necesidades y urgencias de desarrollo social y cultural vigentes en los países de América Latina no son coherentes con las dinámicas de nuestros sistemas educativos, aún dependientes de las tendencias globalizantes. Este planteamiento ha sido motivo de reflexión permanente, que orienta las acciones pensadas, relacionadas con los profundos procesos de transformación que se deben asumir, en especial en la acción de enseñar. Se trata de re-conceptualizar el valor social de la educación y el papel relevante de la escuela en el desarrollo individual y colectivo de los sujetos. Es en esta perspectiva que se precisan cambios sustanciales y significativos, tanto en la formación inicial como en la cualificación permanente de los maestros, coherentes con las necesidades y demandas de los diferentes sectores sociales.

Con lo dicho, se expresa que la formación del maestro en su fase inicial, como la cualificación en ejercicio, se constituyen en situaciones problemáticas<sup>78</sup> de primer orden, lo cual motiva a las instituciones encargadas para el diseño y desarrollo de propuestas proactivas orientadas a transformar las prácticas del maestro, en las que éste sea el protagonista de su propia formación, constructor de su conocimiento, con capacidad para apropiarse del contexto que le rodea y de relacionarse

La discusión sobre el problema de la formación inicial de maestros se complejiza cuando se aborda el análisis de la formación continuada y perfeccionamiento docente, si se entiende éste no sólo como un deber sino como derecho fundamental de los maestros, donde la cualificación en servicio sea una parte constitutiva de las condiciones laborales. Son diversos los puntos críticos que en este sentido se plantean y que desde la perspectiva de Diker y Terigi (2005) podemos sintetizar así:

- a) La falta de continuidad y articulación entre la formación inicial de los maestros y las ofertas de capacitación, perfeccionamiento y actualización. Por lo general las instituciones oferentes desconocen las necesidades reales que se plantean desde la práctica profesional de los maestros.
- b) Las políticas de capacitación docente habitualmente diseñan propuestas de acuerdo a las creencias de los organismos encargados, sujetas a innovaciones o tendencias del momento, impulsadas por dichas políticas. Estas propuestas no suelen responder a previos procesos de investigación, indagación o consulta sobre los intereses de los maestros e igualmente desvinculadas de la formación inicial. Por estas mismas razones las programaciones de capacitación ofrecidas son irrelevantes, en ocasiones contradictorias o reiterativas.

---

<sup>78</sup> Se ha expuesto y discutido en muchos foros, encuentros y congresos del orden nacional e internacional sobre los problemas de formación inicial del maestro como en su posterior cualificación, entre otros se da cuenta de: a) dificultades para formar en investigación; b) insuficiente formación política; c) Vastos contenidos de enseñanza; d) dificultades para desarrollar procesos reflexivos; e) insuficiente acompañamiento en los procesos formativos; f) poco reconocimiento y auto-reconocimiento; g) dificultad en procesos de sistematización de la práctica pedagógica; h) dificultad en procesos escriturales. (Tomado de: Panel “Formación Docente y profesionalización”, III Congreso nacional de investigación en educación en ciencia y tecnología-Educyt- y II Congreso Iberoamericano en investigación en enseñanza de las ciencias- Ciiec. Universidad de Nariño. San Juan de Pasto. 19 al 23 de noviembre de 2010)

De las anteriores, se hace énfasis en que existen incoherencias en los programas de cualificación, por una parte se exige desde los directivos se tengan en cuenta las necesidades y características de los estudiantes y por otra la solicitud y el reclamo de los maestros para que se ofrezcan los programas de cualificación, especialmente sobre atención diferencial:

Últimamente hay una insistencia fuerte de los directivos, a que nosotros los docentes tengamos en cuenta estas características y estas necesidades de los estudiantes, pero así mismo, como hay la insistencia desde los directivos, hay también la solicitud y el reclamo desde los docentes, a que: ayúdenos, capacítenos, orientenos (P5: E-GA-Mer-5-5:60).

- c) Como una consecuencia de lo comentado en el literal anterior, los programas de capacitación no tienen en cuenta la experiencia acumulada de quienes requieren de este beneficio, teniendo en cuenta que la problemática de los maestros recientemente vinculados no es la misma de quienes ya tienen experiencia de algunos años en el ejercicio docente.
- d) Los programas de capacitación no tienen en cuenta temas emergentes como consecuencia de los nuevos contextos y realidades políticas, económicas y culturales en la que está inmersa la escuela. En consecuencia es pertinente el desarrollo de actitudes personales y competencias pedagógicas orientadas hacia la diversidad cultural, como ejemplo de concreción de temáticas relevantes y necesarias para la actuación docente.
- e) Desde las instancias gubernamentales, la capacitación de los maestros no puede seguir dependiendo de la buena voluntad, capacidad personal de sostenimiento o como una opción individual de mejoramiento. Además de la solución a las problemáticas ya descritas, se requiere garantizar ciertas condiciones laborales (tiempos, espacios y recursos) que hagan posible que todos los maestros tengan acceso permanente y sistemático a los programas que se ofrecen:



Entonces si es necesario que haya un apoyo, una formación para los docentes pero ya le correspondería al Ministerio de Educación por medio de las Secretarías de Educación ya sea departamental o municipal, pero mi pregunta es, ¿será que si lo hacen? (P16: GD-Dt- MaNaz-1-16:12).

En este mismo sentido es común la imposición, por parte del Estado de políticas educativas sin la debida cualificación docente, según los entrevistados ésta es una de las críticas al Ministerio de Educación Nacional por la presión ejercida sobre los maestros para que cumplan estrictamente las orientaciones curriculares ya estipuladas, sin tener en cuenta las necesidades y urgencias de los estudiantes, especialmente las necesidades de cualificación de los maestros mismos:

Que los docentes de alguna manera tratamos de hacer las cosas lo mejor posible, que necesitamos más orientación y menos presión, porque son casos que no se los puede hacer de un día para otro, son casos que necesitan su tiempo, entonces yo a veces prefiero alargarme en un tema o cortar en un tema, por atender otras cuestiones de formación de la persona y no tanto cumplir con el estándar; yo sé que a ellos los presionan, yo sé que a ellos el Ministerio les dice :- mire, toda esta lista de estándares son los mínimos, y eso le dicen los mínimos (risas), que usted deben cumplir (P5: E-GA- Mer- 5-5-72).

De la misma manera se manifiesta la existencia de un manejo empírico de los problemas sociales y psico-afectivos de los estudiantes desde la experiencia y no a partir de la preparación recibida en la Universidad o a través de cursos de capacitación promovidos por el Estado. El aprender haciendo del maestro frente a los problemas escolares es un hecho cotidiano que generalmente es manifestado como “se hace lo que se puede”, situación que resulta en actuaciones inadecuadas en la mayoría de los casos por ausencia de asesoría y cualificación:

Es que el conocimiento de las diversas poblaciones que manejamos aquí no ha sido a través de una capacitación, o de estudios formales, si no de la práctica que uno hace directa, todos los días, entonces ya ese manejo, ese conocimiento que nos da el

cómo debemos formar a nuestros estudiantes, la hemos estado aprendiendo con ellos, pero a punta de tratarlos, entonces ha sido por la observación directa (P16: GD-Dt-MaNaz-1-16:14).

Igualmente se relatan experiencias como ésta, que demuestra la impotencia del maestro ante los problemas con este tipo de población escolar, solicitando sean trasladados a otros sitios lo más rápido posible:

Yo estaba hablándoles y ellos con papelitos, (hace sonidos y movimientos) y lanzaban, entonces yo salí corriendo y entonces, como dice Laurita que la atacaron, yo salí corriendo a decirle a la secretaria de educación a doña Ruth, por Dios cámbieme de aquí, le dije (risas) que éste no es mi ambiente (P16: GD-Dt-MaNaz-1-16:54)

Por otra parte, se considera que el tratamiento de estos problemas escolares debería estar en manos de profesionales especializados e instituciones que apoyen la labor docente, en contraste con otras posiciones que creen que es el maestro el más llamado a hacerlo:

Esta población es una población que necesita mucha gente preparada, a veces los profesores que manejan cursos con 35 ,25,28 estudiantes, es demasíadamente duro, porque como le digo, hay niños de la población vulnerable deberían tener un tratamiento muy especial, para esta población; así como decimos la parte de la inclusión con necesidades” (P3: E- LM-MaNaz-3-3:42); “nosotras no estamos preparadas para este tipo de población, y debería ser gente especializada, estudiada, que tengan que ver con estos estudiantes (P16: GD- Dt- MaNaz- 1-16:4).

Como propuesta de solución a la problemática aquí expuesta, Diker y Terigi (2005), concluye que:

Proveer instancias de capacitación a los docentes en servicio debidamente articuladas, gratuitas, que respondan a los requerimientos profesionales que les

presentan los problemas de la práctica, que atiendan a la experiencia diferenciada de los destinatarios y que prioritariamente se orienten hacia el conjunto de los profesores de una misma institución, constituye una necesidad impostergable en el marco de una concepción de la formación docente como continua (p.164).

**2.3.2.7.- Las Estrategias Pedagógicas** entendidas como el conjunto de habilidades y destrezas aplicadas por el maestro en el aula y fuera de ella, aspectos en los cuales los relatos de los consultados se refieren a las acciones creativas por parte del maestro y a unos presupuestos básicos para que las estrategias sean aplicables en realidades concretas.

En cuanto a las acciones creativas por parte del maestro en el aula, éstas están referidas al rescate de tradiciones y costumbres, al desarrollo de actividades de lectura y escritura, mediante el relato de las historias de vida, propiciar trabajos con Tics, privilegiar las lúdicas, juegos, trabajos en grupo y de integración, desarrollo de talleres de creatividad, valores para generar afecto, confianza, empatía y de esta manera mejorar los ambientes de aprendizaje:

Aquí primero que todo con talleres en valores, donde se fomente el respeto por todas las culturas. Además, talleres de emprendimiento y aquí con los estudiantes también, una vez ya sensibilizados los padres de familia, concientizados del respeto que debe haber, talleres con los niños, talleres de lo mismo en valores de respeto de tolerancia, talleres de emprendimiento, de mejoramiento, concientizarlos que es para el mejoramiento de la institución, la integración con ellos, trabajos de integración y también sensibilizar a la población estudiantil, y también con los profesores, ahí es lo difícil (P4: E-AL-MaNaz- 4-4:61)

Por su parte, las acciones creativas del maestro fuera del aula están orientadas a propiciar la convivencia en el ámbito de la diversidad, se mencionan entre otras, actividades al aire libre, eventos deportivos-culturales y académicos, salidas, talleres de

artes y oficios, proyectos productivos, semilleros de investigación, lúdicas, juegos y trabajos en grupo.

Les gusta mucho también las salidas, los juegos deportivos, las actividades culturales, donde ellos presentan danzas, les gusta ser reconocidos por las otras instituciones, nosotros ahora participamos con el proyecto del carnalito, ya lo venimos trabajando 2 años, los hemos sacado; para los niños esto ha sido algo grandioso (P3: E-LM-MaNaz- 3-3:36);

Las implicaciones de un taller didáctico llevan al maestro a buscar todas las posibilidades para acercar a los estudiantes a experiencias directas o simuladas, que les permita la comprensión de los fenómenos que son materia de estudio y relacionarlos con la vida diaria y con sus necesidades. Estos talleres se constituyen en el punto de partida para el planteamiento de procesos de investigación sobre temas de interés para grupos de estudiantes que con el tiempo se convierten en “semilleros de investigación”:

Yo trabajé con ellos la conformación de un grupo semillero, de hecho el trabajo se llamó conformación de un grupo semillero Mensajeros de paz de música regional, tradicional latinoamericana a través de la flauta dulce (P12: E- Mf- Art- Am-13-12:9).

Una forma novedosa de trabajo con grados más avanzados es a través del "semillero de investigación", donde el estudiante aprende investigando, pero de manera sencilla, sin presiones pero con gran motivación por indagar sobre diferentes fenómenos. Encontramos algunos maestros en ejercicio que tratan de salir de lo rutinario, de lo comúnmente realizado en el aula, planteando otras rutas para el desarrollo de la clase:

Quizás por eso es el interés que yo tengo en trabajar en el semillero de investigación, que ya lo comencé a trabajar con ellos, trabajo de una manera más libre, menos presionada y los estudiantes también, trabajan más relajados un poco, o sea, relajados en el sentido de sentirse cómodos, si no en la profundidad, en la emotividad con que desarrollan sus actividades. (p5: E-GA-Mer- 5:17).

El segundo aspecto de los relatos sobre estrategias pedagógicas y referidas a presupuestos básicos se identifica, entre otros: la preparación de maestro sobre aquellas estrategias para trabajar con niños, niñas y jóvenes en condición de vulnerabilidad como uno de los requerimientos para el desarrollo de su labor adecuadamente; lo que equivale a decir, de acuerdo con los consultados, que se debe dar prioridad a la formación en didácticas especiales:

Decir qué debemos hacer, qué estrategias didácticas debemos saber para poner en práctica en eso; también nos hacen falta estrategias más lúdicas, yo le veo que a los docentes les hace falta más estrategias lúdicas, trabajar más con los niños, yo no le veo que sea solamente cuadernos, salir al tablero; con ellos toca mucho la parte didáctica (P3: E-LM-MaNaz-3- 3:72).

Una de las características más notables en el maestro, en términos de su formación, es su saber profesional, su conocimiento acerca de cómo enseñar, lo cual señala la importancia de lo didáctico en la formación de maestros en por lo menos tres aspectos: la didáctica general, las didácticas de las disciplinas y las didácticas especializadas por niveles.

Bien es sabido que desde la tradición, la llamada didáctica general es considerada el principal conocimiento disponible para un maestro por cuanto se trataba de aquellos principios didácticos generales aplicables a diferentes contenidos; de otra parte las didácticas especiales expresaban la aplicación de esos principios a las disciplinas (contenidos específicos); por último las denominadas didácticas de nivel, donde el criterio básico de la didáctica era el sujeto de la enseñanza en aspectos como edad, desarrollo evolutivo, proceso cognitivo, Diker y Terigi (2005).

Otro de los presupuestos básicos mencionados tiene que ver con el conocimiento de las necesidades socioeducativas, de las realidades que viven los estudiantes más pobres y desventajados a partir de lo cual se diseñarán las estrategias:

Con ellos me tocó empezar panadería, entonces ellos me comentaban que tenían que robar, les digo: pero muchachos por qué hacen eso, no hagan eso, miren que uno puede trabajar y levantarse la comida, como dicen ustedes, de otra forma; pero profe, me decía el uno: son 7 hermanitos pequeños que yo tengo, mi mamá se dedica al reciclaje, del reciclaje no podemos comer todos, y yo en la mañana estudio, en la tarde ¿dónde voy a trabajar? entonces me toca robar, porque necesitamos comer, si no voy a robar no voy a comer, el otro eran dos amigos muy amigos entre ellos, el papa ladrón y el hermano mayor sicario y él decía: yo qué hago profe, tengo que darle de comer a mi hermano menor porque mi papá y mi hermano mayor están en la calle y, yo tengo que responder por mi hermano menor; qué hago para comer, tengo que robar. (P4: E- AL- MaNaz-4- 4:30)

**2.3.2.8.- Las Reformas<sup>79</sup> Curriculares:** se trata de las modificaciones o cambios significativos que los programas de formación de maestros imprimen o sugieren desarrollar en el plan de estudios o mallas curriculares, sobre las cuales los entrevistados plantean unas premisas y unas perspectivas.

Las premisas o antecedentes previos que se consideran se deben dar para que las reformas del currículo sean un hecho. Estas premisas, según los entrevistados se centran en: la sistematización de experiencias relacionadas con adecuaciones curriculares, asumir la responsabilidad social con la población vulnerable; el sistematizar las experiencias de práctica pedagógica e incorporarlas en los análisis de reforma curricular es una tarea por hacer, que mucho bien le haría a la formación de futuros maestros, por otra parte las denominadas adecuaciones curriculares aplicadas a estudiantes en condición de desplazamiento debe ser un tema de permanente discusión:

Y respecto a la práctica pedagógica, yo pienso que las licenciaturas estamos en mora, de comenzar a hacer procesos de reflexión de las experiencias de nuestros practicantes en las instituciones, unas más que otras, yo pienso que hay necesidad de hacer esa sistematización de estas experiencias, porque esto permitiría adaptar un

---

<sup>79</sup> Para los entrevistados, el concepto de Reforma no pasa de ser “dar una nueva forma a lo ya existente”. Lo esperado aquí es una verdadera transformación y no solo modificaciones.

poco más los currículos de las licenciaturas (P 5: E-GA-Mer-5 - 5:46).

Existen muchas razones para reflexionar sobre la importancia del currículo en las instituciones educativas, la más significativa entre ellas son los procesos de globalización, considerados por los expertos como una tendencia mundial irreversible, situación que exige una posición crítica y un replanteamiento de los currículos de los programas y planes de estudio en todos los niveles de los sistemas educativos, particularmente en las universidades, con miras a promover la formación de ciudadanos y profesionales con suficiente autonomía y responsabilidad social para responder a las múltiples exigencias y desafíos del mundo actual.

En la sociedad del conocimiento es de vital importancia la formación profesional del talento humano, lo cual implica la readaptación, ajuste e innovación permanente de los currículos, coherentes con las necesidades del contexto, incluido el sector productivo, situación que debe ser asumida por la universidad como actor principal de los distintos procesos formativos, generando espacios de reflexión conjunta por parte de las comunidades académicas para pensar y repensar el horizonte académico de la educación superior. Se trata de “construir una sociedad más próspera, justa y solidaria y con un modelo de desarrollo humano integral sustentable” (CRES, 2008, p.2)<sup>80</sup>. Reflexionar sobre este particular es proponer un currículo más coherente con la realidad.

Cuando se aborda el tema de discusión sobre el currículo universitario, se hace necesario pensar en una concepción sustentada desde la perspectiva de la teoría crítica. Esta concepción está fundamentada en la idea de considerar el currículo como un proceso de construcción, de innovación, de adaptación y cambio permanente que se nutre, fundamentalmente, desde la interdisciplinariedad, la investigación y la

---

<sup>80</sup> La Conferencia Regional de Educación Superior, CRES, (2008), fue celebrada en Cartagena (Colombia). El evento fue organizado por el Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC) y por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia. CRES 2008 se enmarcó la concepción de la Educación Superior (ES) como bien público y como instrumento estratégico de desarrollo sustentable y de la cooperación interinstitucional e internacional como prácticas de integración regional, buscando la conformación de un Espacio Común del Conocimiento y Educación Superior en América Latina y el Caribe. (Tomado de [www.iesalc.unesco.org.ve](http://www.iesalc.unesco.org.ve). Fecha de consulta: 04-06-2013.

problémica, categorías que desde la teoría, son de dominio público, pero que en su aplicación persisten dificultades de diverso orden. De otra parte, no solo es importante re-conceptualizar el currículo, sino también reflexionar sobre qué quiere la institución, es decir, qué tipo de profesional se propone formar y para qué tipo de sociedad. Se hace alusión en este caso, entre otros aspectos, a la formación de un perfil profesional para el contexto actual del país, para las urgencias y problemáticas de una sociedad que espera respuestas concretas de la educación superior. En consecuencia se prospecta un profesional más crítico, reflexivo, creativo, investigador y comprometido con el desarrollo de los valores que exige el momento actual: equidad, justicia y paz, entre otros.

En el marco de las reformas académico-administrativas de la educación superior, pocas veces se hace referencia al enfoque curricular más pertinente que debe orientar los procesos formativos, sin embargo, cuando este aspecto tan importante se menciona, se ubica en un segundo plano de prioridades, sin que finalmente se generen los cambios y transformaciones por todos esperados. En esta perspectiva, en el sistema universitario contemporáneo, por ejemplo, viene tomando fuerza la idea de la “Universidad de investigación” (C.N.A.,2008:5), a cambio de la tradicional universidad profesionalizante; ésta parece ser una tendencia global que impulsa a los sistemas nacionales de ciencia y tecnología e innovación de todos los países, la “*universidad de investigación*” hace énfasis no solamente en la formación de alto nivel, sino que sus currículos estén centrados en procesos investigativos que promuevan grupos de investigación en redes amplias y reconocidas y “una alta producción científica medida en términos de artículos en revistas internacionales indexadas” (C.N.A.,2008:5).

En este amplio y complejo proceso de transformaciones curriculares anheladas en la educación superior de América Latina y particularmente en Colombia, surge el dilema de la dicotomía entre investigación y docencia, dos actividades que en las prácticas pedagógicas de los profesores difícilmente se han conjugado, como lo afirma Woods (1995), “la investigación y la docencia nunca han tenido una feliz asociación” (p. 15). Se considera este aspecto de gran trascendencia para la planeación curricular en la



educación superior, en función de la calidad en la formación de profesionales con competencias para comprender mejor las realidades sociales y proponer soluciones a las mismas. En consecuencia, en términos de Giroux, H (1990), es pertinente pensar en mejorar la calidad del trabajo del profesor universitario y del futuro docente universitario, quienes deben ser preparados no solo en metodologías innovadoras de la enseñanza, sino en procesos y prácticas investigativas, en teorías educativas y curriculares, en el desarrollo del pensamiento crítico, lógico y creativo, y en las competencias generales y específicas, como lo recomienda el Proyecto Tuning para América Latina (2004-2007, p.137).

En este punto de la reflexión sobre las reformas curriculares a nivel de la educación superior es oportuno preguntarse sobre cuál debe ser el enfoque curricular universitario, como respuesta a las múltiples inquietudes que surgen entre los maestros en servicio; se espera que los programas de formación sean los pioneros en aportar a la solución de los complejos problemas escolares de la actualidad, como una responsabilidad social, mediante una transformación curricular coherente con las realidades de la escuela:

Es que en definitiva, ésta es una situación que las instituciones educativas, incluidas las de educación superior, los docentes en particular, es una cuestión que debemos asumirla, no la podemos dejar por fuera, porque de alguna manera esta es nuestra responsabilidad social desde la docencia, (...) somos los docentes, si bien no vamos a cambiar el mundo, por lo menos, podemos tratar de aliviar alguna situación aunque sea en casos particulares, pero por lo menos que desde los docentes se diga que tratamos de hacer algo frente a una situación complicada de la sociedad (...) y definitivamente es la responsabilidad desde la función social del docente asumirla en el salón de clase, pedagógica, didáctica, curricular y personalmente (P 5: E-GA-Mer-5 - 5:76).

La respuesta a esta inquietud se enmarca por lo menos en tres (3) aspectos fundamentales, planteados desde la premisa de investigación pertinente; una es la Investigación – Región, como el aporte y articulación de la institución que investiga (la

universidad) y el compromiso con el desarrollo y la transformación de la región; la segunda es desde el marco filosófico, que implica la búsqueda e indagación de las explicaciones a fenómenos desde preguntas problémicas y problematizadora que propician las disciplinas y para lo cual los sujetos que investigan deben tener una formación básica; finalmente, el otro aspecto, congruente con los dos anteriores, es el de científicidad de la investigación que tiene que ver con la rigurosidad en el uso de los métodos para que los procesos como los resultados de la investigación tengan validez y confiabilidad.

Algunos conceptos que se deducen de este análisis señalan que toda investigación en sí, es pertinente, de lo contrario no sería investigación; sin embargo para ampliar el ámbito de la discusión, la pregunta es ¿Cuál debe ser el rumbo de la investigación en la Universidad? Tres perspectivas surgen desde este planteamiento:

- a) La investigación para la universidad, en cumplimiento de su misión de “producir conocimiento”, de relacionar los saberes con los procesos investigativos.
- b) La perspectiva de la investigación para la región, debe ser que la universidad impacte, que los procesos investigativos den respuesta a los problemas regionales, de manera que la universidad influya en la región, e impulse su desarrollo determinando las tendencias y los sectores de punta más significativos que orienten prospectivamente el devenir de las comunidades.
- c) La investigación para la docencia. La docencia universitaria está en mora de articular en forma coherente el proceso de la enseñanza con procesos de investigación. Lo ideal es que el maestro alimente su cátedra desde la investigación, acción que surge en forma colaborativa con sus estudiantes de la problematización del conocimiento.

A partir de estas premisas podemos sintetizar brevemente la propuesta del enfoque curricular universitario, bajo la siguiente consideración:

El enfoque curricular universitario debe ser interdisciplinario, que propicie entre los miembros de la comunidad académica universitaria el espíritu crítico, investigativo y reflexivo, el desarrollo de la creatividad y el compromiso con el desarrollo de actitudes y valores que exige la sociedad actual. En este último sentido, se necesita, como lo afirma la Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe (CRES):

Una educación que contribuya eficazmente a la convivencia democrática, a la tolerancia y a promover un espíritu de solidaridad y de cooperación; que construya la identidad continental; que genere oportunidades para quienes hoy no las tienen y que contribuya, con la creación de conocimiento, a la transformación social y productiva de nuestras sociedades: (CRES, 2008, p.3)

Componentes como los mencionados aquí no pueden estar ausentes de los procesos formativos universitarios actuales. En este mismo sentido, las autoras Goyes y Uscátegui (2000) al referirse a los procesos curriculares, afirman “El enfoque crítico social requiere en cambio de procesos dialécticos, reconstructivos, holísticos flexibles, auto-estructurados y contextualizados, los que se desarrollan mediante investigaciones de estudiantes y profesores” (p.107).

En consecuencia, el currículo universitario y los planes de estudio no deben seguir centrados en el asignaturismo con contenidos atomizados y desarticulados de las realidades de los beneficiarios (estudiantes y comunidad), ni alejados de los contextos regionales y nacionales. El planeamiento curricular tiene como premisa enfatizar, en primer lugar, en la formación y desarrollo integral del sujeto, en sus intereses y necesidades, en segunda instancia en la solución de los problemas sociales del contexto. De esta manera la planeación académica propuesta por los maestros ha de partir del análisis y la discusión sobre qué tipo de contenidos son los más pertinentes, qué competencias se deben desarrollar en los estudiantes, qué recursos y equipos de apoyo al aprendizaje se requieren, qué estrategias metodológicas utiliza el maestro y cuáles son

los criterios de evaluación del aprendizaje más indicados para valorar los logros planteados.

El futuro de las universidades como instituciones sociales fundamentales, se estructura a partir del momento presente, replanteando una y otra vez su misión y visión, sin perder de vista su esencia humanista que por naturaleza les corresponde. Una universidad con futuro seguro y perdurable, es aquella que garantiza la formación de ciudadanos y de profesionales con alto nivel de producción científica, con gran sentido de sensibilidad humana, que contribuyan a la solución de los problemas sociales, especialmente de aquellos sectores más necesitados, a través de la construcción de un currículo pertinente.

Finalmente, la autonomía y la independencia de la universidad deben facilitar la construcción de currículos pertinentes, asumiendo estas características como la posibilidad y el derecho a definir su propio rumbo, dotarse de sentido, determinar sus finalidades educativas, reconocerse como una instancia con capacidad de responder a sus principios, supeditando su labor académica a las normas establecidas, pero con la posibilidad de generar cambios en las estructuras académicas, propiciando la creación e innovación curricular, generando cambios en la concepción de la formación de profesionales, en las estrategias metodológicas y en general en los procesos de comunicación pedagógica.

Estas intencionalidades de la educación superior se han de materializar en el diseño y desarrollo de currículos críticos, más dinámicos, flexibles, participativos y centrados en el sujeto; proceso que debe estar reflejado en las denominadas reformas académicas y de autoevaluación institucional, orientando los esfuerzos y la atención en acciones de diseño, organización, ejecución y evaluación, como la alternativa para mejorar la calidad de la formación profesional.

Urge la creación y consolidación de comunidades académicas que soporten la propuesta de trabajo interdisciplinario, problémico e investigativo que nutra

permanentemente la estructura curricular de planes y programas de estudio, sustentada bajo el enfoque curricular integrado y crítico, con el aporte de las diversas disciplinas y como resultado de la indagación sistematizada en la que se integren todas las experiencias, concepciones y miradas de los sujetos que intervienen en el proceso formativo.

En el contexto de las reformas curriculares del sistema educativo en general, uno de los elementos de debate es el referente al Plan de Estudios, entendido como “el esquema estructurado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas, que forman parte del currículo de los establecimientos educativos” (Ley General de Educación 115 de 1994, artículo 79).

Los relatos de los consultados sobre el currículo y plan de estudios centran la atención en:

- a) Que en ellas no existe un currículo adecuado para la población vulnerable. En la mayoría de las instituciones educativas oficiales el currículo está previamente determinado por los organismos de control en función de intereses:

Bueno, en este momento un currículo para eso no lo hay, pues dado que hay mucha necesidad para tanta población diversa, se está adecuando un currículo ya con las estrategias, pero eso apenas se está haciendo, vamos a adecuar un currículo para todo ese tipo de necesidades, un currículo que se adecue a las necesidades de la población vulnerable (P 4: E-AL-MaNaz-4 - 4:55)

- b) El modelo pedagógico no es el más adecuado al contexto institucional, los maestros continúan aplicando aquel que tradicionalmente le ha dado resultados, independiente de las exigencias contexto escolar:

Pues a mí me parece que da resultado el modelo conductista, a mí me ha dado resultado personalmente me ha dado mucho resultado y yo sigo el modelo conductista (P 4: E-AL-MaNaz-4 - 4:65)

- c) La poca flexibilidad curricular, centrandose más la actividad en la instrucción que en la formación. Las presiones y condicionamientos que se ejercen desde el Ministerio de Educación Nacional sobre los maestros en general, centra la atención en el cumplimiento de estándares y competencias, como una política nacional, lo cual no permite desarrollar la verdadera flexibilidad curricular, ni plantear los currículos interculturales que respondan a la diversidad cultural que viven las instituciones educativas:

Yo sé que a ellos el Ministerio les dice: -mire toda esta lista de estándares son los mínimos, esos son los mínimos (risas), que usted deben cumplir- entonces los directivos, los coordinadores, nos transmiten a nosotros esa presión, pero a la luz de un currículo flexible, de un currículo intercultural, de un currículo pertinente o como lo queramos llamar, no se puede dar eso, y en cierta forma mejor que no se dé así, por que no todos los grupos son iguales, no todas las personas son iguales, no en todo se tiene el desempeño, y a veces hay cosas más importantes que el mismo estándar (P 5: E-GA-Mer-5 - 5:73)

Por su parte las apreciaciones de los entrevistados, relacionadas con la Universidad en particular, se centran en aspectos muy importantes tanto para los programas de formación como para las mismas instituciones, así:

- a) La falta de pertinencia curricular de los programas de formación que no responden a los problemas sociales, ni a las necesidades de los estudiantes. Lo común en los relatos referentes al componente curricular de los programas encontrar testimonios válidos, que reflejan una vez más la complejidad en la que el maestro debe actuar especialmente frente al dilema de atender al currículo oficial (estándares y competencias) o por el contrario centrar más sus esfuerzos en las necesidades de los estudiantes:

Pero en la práctica es una idea que pierde mucha validez, (silencio), porque si buscamos que los currículos sean pertinentes, esos currículos tienen que estar

adecuados a la sociedad, al medio de los estudiantes (...) entonces yo considero que la parte de los estándares curriculares no debe presentarse como una necesidad, pero si encuentro necesidades principales, una por ejemplo, la necesidad de la estabilidad emocional (P 5: E-GA-Mer-5 - 5:20).

Para el Ministerio de Educación Nacional, el currículo y su desarrollo es independiente de las características y necesidades de los estudiantes, no interesa si son o no desplazados, si comen o no, si tienen problemas psico-afectivos o no. A este organismo no le interesa si el maestro se identifica o no con la cultura de la clase marginada y cada vez más excluida, lo relevante es que se cumpla el currículo prescrito, porque ese es un referente de evaluación de desempeños:

El gobierno nos dice que tenemos que lograr unos estándares, no importa de dónde viene el estudiante, pero nosotros tenemos que lograr de primero a tercero tales estándares, de cuarto y quinto son otros, y en bachillerato también hay otros, nosotros tenemos que lograrlo como sea porque con eso nos califican (P16: GD-Dt- MaNaz- 1.rtf - 16:41)

- b)** La ausencia de compromiso desde los programas de formación con los problemas sociales del entorno, para el caso de las situaciones de población desplazada no se provee al futuro licenciado de herramientas pedagógicas ni didácticas para responder a las exigencias. Lo más probable es que quienes elaboran los programas de formación no conocen las realidades, aún se cree que la población estudiantil es homogénea, es uniforme en sus condiciones culturales:

Pues me parece que la universidad en sí, dentro de la formación del maestro no tiene una orientación encaminada a preparar a los estudiantes para manejar herramientas pedagógicas y didácticas, sobretodo encaminadas a los desplazados y a la gente en condiciones de vulnerabilidad, la Universidad a veces no tiene una buena fundamentación teórica. (P 7: E-Cpp- Edu- LS- 7.rtf - 7:5)

- c) La ausencia de políticas claras de formación. Los maestros acompañantes manifiestan su desacuerdo con las políticas de formación de licenciados, cuando de manera sistemática se eliminan los componentes de pedagogía de los programas, como quiera que éstas son el eje de la formación más importante. Es urgente y necesario revisar y repensar los currículos de formación de maestros, más centrados en una pedagogía intercultural y de la diversidad:

Y otra recomendación para mí, es que en esta facultad, en el programa se han perdido las pedagogías, se han eliminado sistemáticamente del programa, cuando lo fundamental y el eje transversal de toda licenciatura es ser pedagogo antes que cualquier cosa, si es docente 'El sabrá que como docente tiene que manejar la pedagógica como el eje de toda su formación y no lo específico, ese paradigma conceptual ha ido cambiando, se han ido eliminando las historias de la educación, la historia de la pedagogía, la epistemología, se ha dejado de lado todo lo pedagógico. (P 8: E-da-Edu-EM- 8 - 8:39)

- d) La necesidad de transformar de fondo de los programas de formación, con componentes que apoyen cambios sociales, políticos y culturales. Los maestros titulares están de acuerdo en afirmar, que las Facultades de Educación del país deben revisar los currículos orientados a formar maestros competentes y que ayuden a la transformación social. Lo anterior debido a que las limitaciones y carencias son evidentes ante situaciones de vulnerabilidad y conflicto:

Creo que deberíamos comenzar por el principio, y el principio me parece es revisar el currículo de las facultades de educación, si realmente estamos formando maestros competentes que sean capaces de ayudar a la transformación social de nuestro país, por que por allí comenzamos, porque yo digo, tengo voluntad, de pronto también tengo la actitud, pero ¿será que también tengo la formación y la competencia? (P18: GD- Dt- Mer- 3.rtf - 18:3)



Dentro de la diversidad de planes de estudio para la formación de Licenciados que ofrecen las universidades (en Colombia)<sup>81</sup> se presentan algunas dificultades que obstaculizan la transformación curricular esperada: en primer lugar, los currículos no están organizados de modo que faciliten las transferencias (movilidad) de una carrera a otra, de una especialidad a otra y/o entre una universidad y otra, sin el lleno de una serie de requisitos y trámites administrativos; por otra parte los planes de estudio han sido concebidos de manera tradicional, asignaturista, tal como lo afirman Diker y Terigi (2005) “como unidades cerradas, sin variaciones internas y sin conexiones con otras especialidades” (p.83); en tercer lugar, en la estructura de los planes de estudio se establecen una serie de asignaturas teóricas, unos pocos períodos de observación, ensayos, y en los últimos semestres una práctica sistematizada, artificial, de lo cual se deduce que primero se adquieren los fundamentos teóricos sobre cómo enseñar y luego ya avanzado el procesos en la formación se buscan las posibilidades de aplicación de lo aprendido en el entendido que, como lo describen Diker y Terigi (2005) “sólo si se considera que los fundamentos teóricos son universales, válidos para todo tiempo y lugar, puede entenderse que las primeras prácticas se realicen en contextos completamente desconocidos” (p.83) o como lo reafirma el testimonio siguiente: “pero muy teóricas, nos falta a nosotros los profesores aterrizar eso a la práctica, porque la teoría es una y la realidad es otra, entonces nosotros no estamos en concordancia, y eso es culpa de nosotros” (P10: Eda- Edu- Med- 10.rtf - 10:29).

Finalmente existe la tendencia generalizada a concebir la práctica al final del período de estudios, es decir al culminar la formación como se constata en los denominados Proyectos Educativos de Programa (PEP) de la formación de Licenciados (Universidad de Nariño,2010), bajo una concepción que ha sido criticada persistentemente por cuanto el procesos de formación ha estado a espaldas de las realidades de la escuela y de los requerimientos de la sociedad, y por otro lado con débil preparación pedagógico-didáctica como reflejo de planes de estudio con fuerte tendencia academicista, intelectualista y teórica:

---

<sup>81</sup> El caso de los planes de estudio de formación de Licenciados en Colombia se caracterizan por ser unidades cerradas, sin posibilidades de establecer correlaciones entre especialidades.

Creo que en mi caso, desde del programa de licenciatura en artes visuales, creo que el espacio que tuvimos fue muy corto, dos años y manejábamos cuatro horas semanales, sin embargo considero que podríamos manejar más tiempo, digamos iniciarnos desde semestres inferiores para llevar algunos procesos de trabajos en el aula, no tan grandes pero si iniciarnos un poco más desde semestres más bajos dirigirnos al aula, que va a ser finalmente el espacio donde vamos a trabajar y creo que es muy poco estos dos años de práctica. (P14: E- Mf- Art- MT- 15.rtf - 14:17).

Sugieren los maestros titulares, en este caso, que los currículos de formación de maestros deben ser flexibles, dinámicos, pertinentes, responder a las características de los contextos escolares diversos culturalmente, vulnerables, en condición de desplazamiento y de marginación social. Si se tiene clara esta diversidad en la escuela de hoy, si se reconoce que la diversidad es histórica, entonces se podrá trabajar más desde la heterogeneidad y desde el conflicto como elementos educativos que se deben estudiar y comprender desde los procesos de formación:

Las licenciaturas deben realizar algunas mejoras curriculares dirigidas hacia esto, es decir, tomar elementos de esta pertinencia, a esas características de las instituciones; no sé qué tantos, pero la mayoría entran a instituciones oficiales, y son a esas instituciones oficiales a las que van los niños en condición de desplazamiento, y es una realidad con la cual los docentes que entran no la pueden evadir (P 5: E-GA-Mer-5 - 5:43).

#### **2. 4. Prácticas Pedagógicas y el Compromiso Social del Maestro.**

La educación y la escuela deben ser espacios que privilegien la inclusión de niñas, niños y jóvenes, en el orden de lo social, lo colectivo y lo común; igualmente deben generar encuentros significativos, donde el sujeto individual logre relacionarse con los demás sujetos, en torno al acceso a la cultura como proceso vital. En consecuencia el deber ser de la escuela es proporcionarle a los sujetos que acuden a ella, las condiciones

adecuadas para el aprendizaje de saberes, habilidades, valores y normas que le permitan comunicarse vivir con dignidad y en convivencia con los demás.

En esta perspectiva, lo ideal es privilegiar campos de práctica en instituciones oficiales, en sitios periféricos, en lugares deprimidos, en las comunidades más necesitadas, allí donde se ubican los estudiantes más desventajados, los vulnerables, los desplazados, es en ese contexto donde las prácticas pedagógicas cobran mayor significado, en tanto que los aportes de los maestros en formación serán mejor reconocidos por estas escuelas:

Que se busque este tipo de población en situación de desplazamiento, porque razón, porque si a ellos los mandan a hacer a un colegio privado a hacer una práctica con niños que no tengan ningún tipo de inconveniente no van a desarrollar las habilidades para trabajar con los niños en condición de desplazamiento o niños que tengan problemas sociales (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:62)

Sin embargo, la escuela en América Latina se ha convertido más en una institución homogeneizante, que niega la diversidad y las diferencias de colectivos y grupos sociales, situación resultante de las presiones generadas por las políticas públicas y por los intereses de grupos particulares que la han utilizado para su beneficio. De la misma manera, los educadores han visto limitado su compromiso social con las transformaciones esperadas por las comunidades más necesitadas, debido al fuerte condicionamiento ejercido por los reglamentos, normas y modelos que le son impuestos, que lo mantienen alejado de los colectivos y de las personas más vulnerables. De otra parte, los programas de formación inicial y de cualificación de maestros en ejercicio han privilegiado una concepción instrumental, mecanicista, basada en la tecnología educativa y la transmisión de información, sin tener dentro de sus propósitos el conocimiento ni la interacción social de la población escolar en condición de vulnerabilidad.

En esta perspectiva se alude, desde los consultados, al análisis de los planes de estudio de formación de maestros, con la posibilidad de integrar el componente social, a partir de amplios debates con participación democrática de maestros, maestras y de quienes están en formación, en articulación con los demás actores:

Entonces, sí es bueno que desde el diseño curricular se tenga el acercamiento a estas realidades, así no sea para el trabajo pero si ir a mirar, a observar, meterse en la parte social, que conozcan qué pasa en Nariño, qué pasa con el conflicto armado (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:67).

La formación de la función social del maestro debe estar fundamentada en una concepción transformadora, emancipatoria y humanizante, determinada por un paradigma distinto, como lo describe Cárdenas, García, Muñoz y Rincón (2001): “sitúa al maestro como hombre público, autónomo, creativo, sensible a los problemas sociales, comprensivo e investigador” (p. 85); es por esto, que desde los niveles institucional, provincial, departamental y nacional, las sociedades latinoamericanas han desplegado una amplia participación en la formulación de políticas educativas, con el propósito de convertir a la escuela en el motor del cambio, respetando la diversidad cultural de las comunidades; es este sentido, serán los maestros los líderes y “animadores de los procesos educativos que apuntan a la consolidación de la democracia participativa, al reconocimiento de una gran variedad de espacios sociales de aprendizaje...” (p. 85).

En este mismo horizonte, la formación de los maestros debe proyectarse de manera permanente, mediante la cualificación de su práctica pedagógica, a partir del reconocimiento y la importancia de propiciar y consolidar la investigación en equipo como fundamento de las prácticas educativas, mediante la comprensión y valoración de la diversidad cultural materializada en la escuela, de la construcción de currículos flexibles que se adecúen a las múltiples realidades del entorno escolar. Éstas y otras estrategias han de llevar a los programas de formación de maestros, a centrar su atención en los problemas de la vida real, desde el aula, pasando por el desarrollo individual de los escolares, hasta los presentados en las comunidades de mayor marginalidad.

El compromiso de los maestros formados bajo esta concepción, permite visualizar nuevos caminos, nuevas formas de ver la escuela, nuevas metodologías, nuevas formas de interpretar, construir y reconstruir el conocimiento, y en síntesis, una nueva manera de ser maestro: maestros que comprenden la diversidad y que animan procesos socioculturales, que promueven la creación de relaciones adecuadas, dejando atrás la desesperanza, los discursos lastimosos, para generar un optimismo<sup>82</sup> moderado pero seguros de mejores tiempos. Como bien lo afirma Savater, F. (1999) “pero en cuanto educadores no nos queda más remedio que ser optimistas, y es que la enseñanza presupone el optimismo tal como la natación exige un medio líquido para ejercitarse” (p.18)<sup>83</sup>

El maestro, entonces, debe estar preparado para interactuar en contextos sociales de diversidad, conflictividad, marginalidad y depresión; fenómenos que son ya cotidianos en la escuela de hoy. Su compromiso ha de ser el de acompañar a los niños a construir su propio proyecto de vida, como lo afirma Inés Dussel (2005) “se vuelve a decir que la escuela sigue siendo el lugar que recibe a niños de todos los sectores sociales, que puede alojarlos y protegerlos de la violencia del medio, que puede darles algún horizonte de futuro del qué engancharse” (p.21); en tanto la violencia y la delincuencia en el ámbito escolar no son mutuamente excluyentes, ya que “ir a la escuela no sólo no les garantiza a los chicos conseguir un trabajo o seguir estudiando; tampoco, necesariamente, los excluye del crimen y la violencia, provenga de donde provenga” Dussel, I. (2005, p. 22).

El proyecto de vida consiste en la prospectiva de futuro que desde la subjetividad cada individuo se propone desarrollar, para el logro de su realización como persona. En

---

<sup>82</sup> Optimismo como sinónimo de satisfacción, lo cual debe generar motivación permanente para superar escollos en el ámbito escolar.

<sup>83</sup> Savater (1999) hace un enfático llamado a los maestros cuando afirma: “quiero decir que la educación es valiosa y válida, pero también que es un acto de coraje, un paso al frente de la valentía humana... lo malo es que todos tenemos miedos y celos, sentimos desánimo e impotencia y por eso la profesión de maestro- en el más amplio sentido del noble término, en el más humilde también- es la tarea más sujeta a quiebras psicológicas, a depresiones, a desalentada fatiga acompañada por la sensación de sufrir abandono en una sociedad exigente pero desorientada” (p.19).

esta sub-categoría encontramos relatos referidos al proyecto de vida como proceso y como futuro posible: Desde la perspectiva del proceso, las descripciones se orientan a considerar que el proyecto de vida de los niños en condición de desplazamiento, por lo general, es el resultado de una simbiosis de actitudes y comportamientos generados por diversas circunstancias y situaciones que ofrece el medio en que viven los escolares, como por ejemplo medios masivos de comunicación, fenómenos de drogadicción, pandillismo, violencias, entre otros; en consecuencia el proyecto de vida está asociado a una buena preparación que esté en concordancia con sus sueños y anhelos. Lograr prepararse para desempeñarse en una profesión u oficio es el mayor deseo de estos estudiantes en condición de desplazamiento:

Tener una capacitación, tener un buen conocimiento, una buena capacitación para ellos poder llegar a ser profesionales, ellos siempre sueñan con tener una profesión, otra de esas expectativas vendría a dar el interés por mejorar su calidad de vida, mejorar su rol social con los otros estudiantes (P 2: E-JD-CIU-2 - 2:58).

Experiencias como ésta, que muestra una voluntad y un deseo de hacer las cosas y de unificar los esfuerzos frente al desarrollo de unos propósitos que orientan a construir el propio proyecto de vida de los escolares, son ejemplos que se pueden emular, sin embargo estas propuestas educativas están lejos de convertirse en políticas institucionales permanentes:

Ese proyecto de vida se trabaja desde preescolar hasta grado once con acompañamiento del docente, para ello en la época de planeación ya se ha destinado una hora para trabajarlo cada quince días, donde está el director de grado con su grupo mirando las necesidades (P18: GD- Dt- Mer- 3.rtf - 18:53).

Como futuro posible, el proyecto de vida se convierte en un anhelo que los estudiantes en condición de desplazamiento guardan como una esperanza que no está perdida. En los relatos aparecen casos aislados que se convierten en ejemplo de superación de motivación y de esperanza para encontrar una vida digna a través de una ocupación u oficio.

Porque le afecta la misma autoestima de la gente, porque dice,” yo producía mis papas por allá, ahora pasé a ser limosnero”, y ese es un cambio de actitud que con el tiempo lo va transformando por que lo hace perder toda su visión sobre lo que es y fue su proyecto de vida (P17: GD-Dt -Ciu- 2.rtf - 17:37).

En consecuencia, el rol social del maestro en América Latina, ante el contexto de tanto desamparo y de fuerte crisis, es volver a creer, es asumir el riesgo<sup>84</sup> sin perder la esperanza, es “repolitizar” la escuela. La educación al igual que la política comparte, en todos los casos, la construcción y búsqueda de espacios donde la libertad, la pluralidad, la diferencia y la igualdad sean los nuevos paradigmas que viva la escuela; como lo describe Dussel, I (2005):

“politizar la educación, entonces, es también recuperar esa singularidad de la transmisión cultural que sostuvo durante siglos. Es reclamar el lugar de iguales para nuestros alumnos, iguales no porque están inmersos en la misma situación desesperada y sin ley que nos horizontaliza, sino porque tienen un lugar de pares en la sociedad más justa que queremos” (p.25).

Porque la política y la pedagogía son dos acciones que se mezclan, se combinan en una simbiosis, para trabajar descartando las certezas, poniendo en duda todo aquello que parecía ser verdad, proponiendo nuevas formas de ver las cosas, si se quiere, trabajar desde la incertidumbre.

En este orden de ideas, la acción ideologizante de la educación es una acción eminentemente política, como lo afirma Gutiérrez, F (1985) “el núcleo de la educación no lo constituye la pedagogía, sino la política” (p.23), lo cual denota la mutua interdependencia entre pedagogía y política. Estas dos categorías son, según Gutiérrez, “partes constitutivas de un todo” y no como se pretende dar a entender, que la pedagogía

---

<sup>84</sup>El riesgo es necesario, el riesgo vuelve posible a la educación. Así lo afirma Dussel, I (2005. p.25) “La educación como la política, es siempre una actividad riesgosa, difícil, y el que crea que hay técnicas o recetas que nos ahorren ese trance se equivoca”.

nada tiene que ver con la política y que en la escuela no se debe hablar de ideologías, ni de doctrinas políticas que nada tiene que ver con el aprendizaje. Este discurso oficial trata de alejar a la escuela de los problemas sociales, de las realidades que viven estudiantes y padres de familia, encerrando al maestro en un claustro sin salida, en un proceso de “despolitización” gradual de la educación. Lo afirmado por Gutiérrez<sup>85</sup> cobra hoy plena vigencia en la medida en que, en las sociedades latinoamericanas que viven procesos políticos, económicos y culturales acelerados e inciertos, se hace imposible continuar educando “de puertas adentro”. Es en esta perspectiva que el maestro se convierte en “pieza clave” y en “instrumento central de la acción político-pedagógica”<sup>86</sup>

En consecuencia asumir el riesgo, por parte del maestro, es desafiar los esquemas de la escuela tradicional, apropiándose de posiciones alternas para remediar los males sociales de América Latina, por ejemplo, hablar de escuela democrática, educación liberadora, pedagogía de la comunicación, entre otras, es formular propuestas en contra de la pedagogía idealista y funcionalista que hemos descrito antes.

En síntesis, el rol social de los maestros enmarcado en estos desafíos ha de centrarse en fortalecer la democracia participativa, reconocer la gran variedad de grupos, colectivos y demás espacios sociales cotidianos, donde el aprendizaje encuentra su mejor posibilidad de significancia y aplicabilidad, como bien lo afirman Cárdenas, García, Muñoz y Rincón (2001) “a los docentes se les asigna el rol fundamental de ser animadores de los procesos educativos” (p.85).

## 2.5. La interacción<sup>87</sup>-acción social del Maestro: ¿Intervenir o interactuar?

---

<sup>85</sup> El autor Gutiérrez, F. (1985. p. 25) hace una férrea defensa de la ineludible relación educación-política cuando afirma. “La escuela hace política no sólo por lo que dice sino por lo que calla, no sólo por lo que hace sino por lo que no hace. Callar lo que debe ser proclamado a los cuatro vientos es una de las formas políticas más frecuentes” de los que tienen el poder. En este mismo sentido agrega que “cada uno en su trabajo hacemos política permanentemente, pero el educador lo hace de una manera privilegiada”

<sup>86</sup> Agrega Gutiérrez: “No vale disimular el problema aduciendo neutralidad o apoliticidad. El docente, lo quiera o no, consciente o inconscientemente, ejerce una importante acción política”(p.54).

<sup>87</sup> El término “Intervención” se define, según el Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (2009), como la acción y efecto de intervenir, lo cual significa **hacer mientras sucede**. Sin embargo, el término aquí tiene una connotación diferente, es más en el sentido de las **interacciones**, es decir actuar con el Otro para lograr un propósito común. Interactuar con el Otro implica conocer sus



El ámbito socioeducativo es el espacio disciplinar desde el cual se plantea la praxis de la Educación Social. En este contexto, la acción ejercida con los individuos, es una acción sobre su dimensión social, es esta dimensión la que les aporta identidad como individuos, es el enfoque sociológico de la inter-relación que se realiza con individuos que se define mediante el concepto de acción social, entendida como “conducta orientada intencionalmente, de los diversos agentes sociales que constituyen un sistema de interrelaciones” (Pérez, G. 2003, p. 132). Es en este marco de referencia donde se inscriben las múltiples acciones profesionales que tienen como propósito la interacción social<sup>88</sup> desde lo educativo, aplicable a los sectores más vulnerables de la sociedad. Se trata de un proceso que persigue la transformación educativa y social procurando la autorrealización colectiva.

Para comprender mejor de qué se trata el ámbito socioeducativo, es importante recalcar que la educación social no es una profesión sino un marco conceptual que sirve como referente de diferentes tipos y campos de interacción socioeducativa; no es una ciencia, ni una disciplina científica, sino que es el hecho y la acción, en consecuencia es el objeto de estudio y análisis.

De lo anterior se deduce que las áreas o ámbitos de interacción socioeducativa como lo propone Pérez, G (2003), se refieren a acciones “con individuos concretos, con grupos determinados, en realidades familiares” (p.143), en el espacio escolar, en el barrio o comunidad, dentro de una estructura jurídica o de servicios sociales, en un espacio laboral o profesional, en función de lo cultural en un sector de interacción especializada y dentro de la sociedad en general. La acción socioeducativa se comienza a entender más allá de los límites espaciales y temporales de la escuela, sin tener en

---

realidades, comprenderlas, interpretarlas y buscar conjuntamente opciones para solucionar las problemáticas.

<sup>88</sup> Según Sarrate, María Luisa (2009) la intervención socioeducativa se define como la “acción intencional y sistemática que tiene como finalidad incidir en una situación o proceso concreto, a fin de promover determinados efectos de mejora en sus participantes, así como en su entorno o comunidad” (p. 57).

cuenta lugar, tiempo o edad en que se producen los aprendizajes<sup>89</sup>, es considerar la educación como un proceso a lo largo de toda la vida, desde la primera infancia hasta el final de nuestros días; igualmente es considerar simultáneamente las diferentes modalidades de educación, la formal, la no formal y la informal<sup>90</sup>. En Colombia la Ley General de Educación, Ley 115/ 1994, establece la estructura del servicio educativo y describe las tres modalidades, educación formal, no formal e informal<sup>91</sup>, que no son del todo excluyentes pero que insinúa la necesidad de pensar la escuela y el currículo de manera más integrada y teniendo en cuenta la realidad, en una sociedad que aprende continuamente desde ambientes formales, no formales e informales.

Por otra parte el concepto emergente de la educación a lo largo de la vida, como muy acertadamente lo expone el profesor Jesús García Mínguez (2010) “como derecho a lo largo de la vida la educación extraescolar, lo social es hoy un decisivo factor para que los derechos humanos y la igualdad de oportunidades dejen de ser meros planteamientos teóricos y devengan en realidad” (p.14). Al respecto Delors, J.<sup>92</sup>(1996) cuando se refiere a la educación para el desarrollo humano, argumenta que entre las funciones

---

<sup>89</sup> Sanz, María Ángeles Hernando (2009, p. 37) comenta que “A partir de los años sesenta se produce un cambio en el concepto de educación y se identifica en sentido amplio con el aprendizaje, sin tener en cuenta dónde, cuándo o a qué edad se producía este”.

<sup>90</sup> El mismo autor Sanz (2009) describe la caracterización y diferenciación de las tres expresiones: **La** educación formal se la define como un proceso de sistematicidad, gradualidad, temporalidad que pertenece a un modelo académico y administrativo organizado para su funcionamiento en grados y niveles conducentes a un título; la educación no formal, surge como respuesta a la incapacidad del sistema de educación formal, donde se ponen en marcha un amplio y diverso abanico de actividades educativas flexibles y dinámicas, en procesos no escolarizados, integrando experiencias y contenidos dirigidos a una amplia gama de edades, niveles e intereses; la educación informal como un proceso que dura toda la vida, una forma de aprendizaje “espontáneo que adquiere el individuo a través de la interacción con su media ambiente”, lejos de la selección de contenidos, transmitido a todos en forma indiscriminada, no regulada, sin objetivos explícitamente definidos. (p.p. 39- 44).

<sup>91</sup> La Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, define la educación formal así: “se entiende por educación formal aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas y conducentes a grados y títulos” ( título II, artículo 10); de igual manera define la educación no formal como “la que se ofrece con el objeto de complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar, en aspectos académicos o laborales sin sujeción al sistema de niveles y grados establecidos en el artículo 11 de esta ley “ (capítulo 2, artículo 36); finalmente, define la educación informal como “todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados” ( Capítulo 3, artículo 43).

<sup>92</sup> Delors, J.(1996. p.98) agrega: “En particular, si bien es cierto que la formación permanente sigue siendo una idea esencial de finales del siglo XX, es necesario inscribirla, más allá de una simple adaptación al empleo, en la concepción más amplia de *una educación a lo largo de toda la vida*, concebida como la condición de un desarrollo armonioso y continuo de la persona”.

primordiales de la educación están la de lograr que la humanidad pueda dirigir su propio desarrollo, y la de contribuir al desarrollo humano en todos los aspectos, facilitando a todos, lo antes posible “el pasaporte para la vida” (p.98), lo cual debe permitir la comprensión de sí mismo, el entendimiento de los demás y la participación activa en la vida social.

Es importante señalar que los destinatarios de la acción socioeducativa son sujetos, grupos, colectivos específicos y sectores poblacionales de diversas características, ya sea por su edad, por su género, por su situación laboral, por su nivel educativo y cultural, por sus dificultades de socialización (física, psíquica, sociales, culturales), por su origen y ubicación en el territorio; en síntesis y de acuerdo a las problemáticas de las personas, como lo proponen Fernández, A y Carmona, G (2010, p.58) se puede mencionar a la población en riesgo social y vulnerabilidad (delincuencia, marginación, exclusión, dependencia, desplazamiento forzado); y finalmente población en general (atención del adultos, tercera edad, animación sociocultural, entre otras). En este mismo sentido García. J. (2010) al referirse a los espacios de la educación social o campos de acción de la misma, tales como: “servicios sociales de atención primaria; infancia, adolescencia y juventud; personas mayores; empleo; salud y drogodependencias; discapacidad; animación sociocultural; ocio y tiempo libre; justicia; educación de adultos” (p.23) entre otros.

Es así como los profesionales de la acción socioeducativa trabajan con el propósito de ayudar en el proceso de socialización y de desarrollo personal de los destinatarios de su interacción; los objetivos básicos de la interacción, según estos mismos autores (Fernández y Carmona. 2010) son:

- a) Prevenir y compensar dificultades de estructuración de la personalidad e inadaptaciones sociales lo cual favorece la autonomía;
- b) desarrollar actividades con fines educativos, culturales y lúdicos;
- c) desarrollar el espíritu crítico, de comprensión y análisis de la realidad sociopolítica;
- d) favorecer la participación;
- e) mejorar el desarrollo de competencias y actitudes, favorecer el cambio y la transformación social;

- f) favorecer el desarrollo sociocultural;
- g) contribuir a la creación y consolidación del tejido social y asociativo.

En consecuencia, se deduce que las funciones y tareas de los educadores sociales se circunscriben a acciones educativas; de docencia (en determinados ámbitos); acciones informativas y de asesoramiento; de animación y dinamización de grupos y colectivos; de organización y planificación, de gestión y administración de servicios; de observación e identificación de necesidades; de relaciones con instituciones; de elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de procesos.

Para el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1998) la educación es la mejor herramienta para construir nuestro futuro, es reconocida como la causa principal del progreso y de los avances en el desarrollo de los pueblos. En consecuencia, el deber social de los sistemas educativos, de la escuela y del maestro, es dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para construir su personalidad, para lo cual se exige preparar personas con habilidades básicas para la abstracción, el pensamiento sistémico, la experimentación, la comprensión crítica, el sentido común y la resolución de problemas y con capacidades que incluyan la colaboración, la confianza, la perseverancia, la atención y el trabajo en equipo. Por otra parte, la dignificación de la tarea de maestro es tema que ha ocupado la atención en la mayoría de los países. Se considera que el maestro integralmente concebido, en su desarrollo personal, sus competencias y conocimientos, sus condiciones y calidad de vida, es decisivo en el logro de una educación de calidad; se espera una nueva educación más abierta, más universal y más democrática, que supere la formación de élites, que incorpore a toda la población al conocimiento, y permita el desarrollo de sus competencias para el trabajo productivo, que forme personas capaces de aprender a lo largo de la vida. En síntesis, perspectivas de desarrollo de una educación basada en la comprensión de nuestra realidad económica, social, política apoyada en el conocimiento y fundamentada en el desarrollo humano sostenible, comprometida con el fortalecimiento de la dignidad humana.

Es frecuente escuchar en los espacios académicos que la escuela reproduce, que el maestro repite, y que los estudiantes son calificados o evaluados. Manosalva, S. (2012) propone siete grandes parámetros para pasar de la educación tradicional a la nueva educación, los que se sintetizan así:

- a) En la escuela se debe pasar de la información a la formación.
- b) De la cognición al desarrollo humano integral (inteligencia, cuerpo y corazón).
- c) De la enseñanza al aprendizaje (no se debe aprender lo que el maestro quiere).
- d) Del sujeto pasivo a los sujetos activos y participantes.
- e) Del producto al proceso.
- f) De lo homogéneo a la heterogeneidad de los estudiantes.
- g) De la asimilación a las relaciones dialógicas.

### **Conclusiones:**

Se observa, en la actualidad sociedades cada día más complejas, cambiantes y sistemas escolares que quedan cortos ante las múltiples exigencias de sus comunidades. Por otra parte la existencia de innumerables expectativas que la sociedad en general y en especial los sectores más desprotegidos tienen en los procesos de formación de profesionales, en particular de los educadores, como la instancia que debe dar respuestas permanentes y duraderas a las problemáticas sobre la exclusión educativa y social.

En el contexto del análisis sobre prácticas pedagógicas, surge la discusión relativa a la articulación entre docencia e investigación, entendida como combinación de categorías complejas, que en el campo práctico permiten al maestro en formación conocer mejor los entornos escolares, actuar en ellos para transformarlos cualificando la docencia. Por otra parte, las fuertes críticas de la sociedad ante la crisis de confianza en la preparación de los profesionales de la educación, han generado una serie de reflexiones respecto a los múltiples escenarios de actuación del profesorado, rodeados de tensiones sociales, incertidumbre, complejidad y cambios permanentes, lo cual

obliga a introducir transformaciones radicales en los currículos de formación, incluidas las prácticas pedagógicas, acciones que deben estar siempre acompañadas de reflexión sobre la acción.

Estas reflexiones también invitan a construir un perfil de maestro pensando la escuela, la educación y la pedagogía de otra manera, es decir desde abajo, desde las necesidades reales de quienes habitan la escuela, desde las dificultades percibidas y vividas por los maestros en formación y maestros en servicio, los estudiantes y padres de familia; de manera que responder a los retos actuales, como maestro, implica un compromiso social y una competencia pedagógica para formar ciudadanos, contextualizando la enseñanza, superando el enfoque instruccional centrado en “dictar clase”. El desafío es preparar a los maestros para que sean capaces de desempeñar un rol significativo en la construcción de una sociedad más justa, equitativa y más humana.

La cualificación de la práctica pedagógica, ha de partir del diseño de un Proyecto Pedagógico Alternativo de Formación de Maestros fundamentado en la consolidación la investigación- acción colaborativa, como fundamento de unas prácticas educativas más reflexivas; en la comprensión y valoración de la diversidad cultural materializada en la escuela; en la construcción de currículos flexibles que se adecúen a las múltiples realidades del entorno escolar; en la preparación consciente para interactuar en contextos sociales de diversidad, conflictividad, marginalidad, pobreza, con enfoque crítico humanizante y emancipador.

Tanto la preparación inicial como la cualificación permanente de los maestros debe concebirse como partes de un mismo proceso de formación, es decir formación “continuada”, término que implica e incluye a la institución formadora, que será la responsable de ofrecer los complementos teórico- prácticos necesarios para dar respuestas a las exigencias de los contextos escolares cambiantes. En ambos casos queda planteada la necesidad de asumir una perspectiva crítica de formación, en otras palabras, excluir del proceso todo asomo o manifestación de racionalidad técnica, presentada con otros nombres o procedimientos, y afrontar el compromiso del cambio, analizando las contradicciones y buscando las alternativas de solución.

De estas recapitulaciones se deduce la inaplazable necesidad de transformar las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, como un reto, desafío, deber y compromiso de las facultades de educación, de las unidades formadoras de educadores, de sus maestros e investigadores, de los grupos de investigación, para que desde las diversas perspectivas se prospecten y desplieguen caminos hacia una educación más justa e igualitaria.



*“Somos iguales en derechos pero diferentes en condición”*

Colombia es un país de regiones, pluriétnico y multicultural, “el Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Constitución Política de Colombia, 1991. Art. 7), pero la identidad nacional ha sido construida a espaldas de esta realidad, desconociendo costumbres, tradiciones y todo un acervo cultural de invaluable importancia; valoramos más las miradas euro-céntricas, mientras que “nosotros no nos hemos atrevido a mirarnos a nosotros mismos” (Quiñones, R. 2008, p.257). Por otra parte se afirma que la escuela es uno de los espacios preferenciales donde la diversidad hace presencia como resultado de la gran movilidad, producto de la violencia, desplazamiento forzado y condiciones de pobreza de gran parte de la población; sin embargo, es en la práctica, es allí, en la escuela, donde se vivencia la intolerancia y la negación de las diferencias.

Para que la diversidad aquí aludida se haga realidad, la planeación educativa debe cumplir el propósito de organizar la prestación del servicio educativo en los diferentes



niveles del sistema y a nivel institucional, para lograr la formación integral del educando, en Colombia se hará a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI) el cual debe ser diseñado y puesto en práctica bajo principios y fines específicos (Ley General de Educación- Ley 115/ 1994, art. 73). El propósito de la planeación debe ir encaminado a hacer realidad la igualdad de oportunidades para todos, es decir que toda la población tenga las mismas posibilidades de acceder a la educación y desempeñar un rol en la sociedad. No obstante, para garantizar la igualdad de oportunidades no basta con programas de ampliación de cobertura, con ofrecer subsidios educativos, con decretar la obligatoriedad para ciertos niveles educativos (enfoque compensatorio); implica ir más allá del concepto de igualdad, es hablar de equidad en educación, es reivindicar la diversidad en la escuela y tener una visión interactiva de las diferencias individuales de los escolares.

En el entendido que la educación es un componente clave para la integración social y un medio necesario para luchar contra las desigualdades, el concepto de equidad se debe insertar en estos principios y concebirse como “la exigencia de ofrecer una oferta educativa diferenciada; de dar más al que más lo necesita para conseguir que todos lleguen a metas similares y, por supuesto, ha de ser compatible con la calidad” (De Puelles, M. 2005, p.8). Pensar una escuela para todos, integradora, que remedie las desigualdades es el mayor reto educativo para lograr romper la relación entre el origen social y económico de los estudiantes y sus logros académicos.

Por otra parte, la dualidad exclusión/ inclusión, induce a clarificar que la primera “es un fenómeno multicausal que se desarrolla en diversos ámbitos” (Domingo Segovia, J. 2005, p.106). El concepto de exclusión social<sup>93</sup> es tan amplio que integra situaciones de pobreza, desigualdad, discriminación, alienación, entre otros. En este mismo sentido, hay diferentes maneras de entender la desigualdad, estas conceptualizaciones van variando a lo largo de la historia y de las sociedades que las definan, igualmente los sujetos que se sitúan en zonas de riesgo toman diferentes nombres (Domingo Segovia.

---

<sup>93</sup> La exclusión social y escolar es el proceso recurrente y en continua expansión, que descalifica a una persona y/o grupo para ser y formar parte de un colectivo, que se le impide sistemáticamente el acceso a una posición determinada ( Domingo Segovia, J. 2005, p.108).

2005)<sup>94</sup>. Estos diferentes modos de conceptualización de la desigualdad se reproducen al interior de la escuela y cada perspectiva implica igualmente un modelo de escuela, de profesor y de currículo; situación que refuerza el debate ya descrito sobre el perfil de maestro, que se requiere para estos tiempos.

En este contexto, se considera que la escuela y el maestro deben asumir la responsabilidad política y pedagógica de construir conjuntamente identidades individuales y colectivas con amplia participación de los diferentes grupos culturales, con el compromiso de reorientar el discurso sobre diversidad y transformar las prácticas pedagógicas. Dicho de otra manera, es generar procesos de inclusión y trascender las diferencias como un obstáculo que no deja ver quiénes somos, cómo pensamos, cómo actuamos y cuál es nuestra esencia.

### **3.1. Enfoque Diferencial e Igualdad de Oportunidades<sup>95</sup>.**

Una de las consecuencias de los procesos globalizantes es el realce del principio de la diferencia y como consecuencia de la diversidad cultural. Pero antes que todo es necesario dilucidar la relación entre diferencia e igualdad, éstos son dos términos que no podemos separar, como lo describe De Puelles (2005), por una parte, la diferencia pensada como el reconocimiento de que personas con distintos orígenes o raíces, con identidades diversas puedan convivir juntas, por otra, el reconocimiento de la diferencia debe partir de buscar una igualdad básica, la igualdad que es habitual a todos los seres humanos relativa a los derechos civiles y sociales; es claro que, el enlace entre igualdad y diferencia está mediado por la integración social con fundamento en el principio de la solidaridad, lo cual es parte sustancial en el análisis del enfoque diferencial.

---

<sup>94</sup> Jesús Domingo Segovia (2005) afirma que detrás de cada término se esconde una determinada concepción de la situación de desigualdad que se padece, así para los anglosajones se utiliza el término “colectivos de riesgo”; en Latinoamérica se prefiere el de “marginalidad”(situarse en los márgenes del sistema); en Europa la acepción “exclusión” o en “riesgo de exclusión”.

<sup>95</sup> Apartes del tema sobre enfoque diferencial y desplazamiento forzado, fueron publicados en la Revista “Tendencias”, volumen XII, No. 2, segundo semestre de 2011, pp. 106-122.

El Enfoque Diferencial es una categoría de análisis, que permite conceptualizar los modos de entender e interpretar las formas específicas de reconocimiento a las personas y a los colectivos del goce efectivo de todos los derechos humanos, amparados por la constitución y la ley garantizando su restablecimiento y aseguramiento. La Agencia de la ONU para Refugiados, Acnur (2010) considera que “El enfoque diferencial debe ser entendido como un método de análisis y una herramienta práctica para explicar y transformar realidades concretas” (p.27). Por su parte, la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, Codhes (2008)<sup>96</sup>, considera que el enfoque diferencial se relaciona con los derechos humanos de las personas, teniendo en cuenta sus particularidades y sus situaciones de vulnerabilidad.

Se acepta que el enfoque diferencial parte de tener en cuenta las inequidades y las diversidades de una realidad concreta, para ofrecer atención y protección adecuadas, a partir de los principios de equidad y reconocimiento de las diferencias de los colectivos y grupos poblacionales. Para el caso de Colombia, la Constitución Política de 1991 (art. 13)<sup>97</sup> establece la obligación que tiene el Estado de formular políticas públicas diferenciales de igualdad y equidad, a través de la adopción de medidas a favor de grupos discriminados o marginados y establece que “protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancias de debilidad manifiesta...” En este mismo sentido, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados, ACNUR (2008), agrega que "La carta política de 1991 establece los derechos fundamentales de los colombianos, especialmente aquellos que protegen grupos con características especiales que por tanto merecen atención diferencial: niñez, mujeres, minorías, etnias y discapacitados" (p.9)

---

<sup>96</sup> Para el CODHES, “el concepto de enfoque diferencial tiene el hilo conductor de los derechos humanos de las personas según sus especificidades étnicas, culturales, sociales, de género o generación, de las situaciones de vulnerabilidad que enfrentan para ejercer estos derechos frente al resto de la sociedad y de las capacidades de resistencia y respuesta social de sus propias comunidades” (2008. p 7)

<sup>97</sup> El marco jurídico colombiano- Constitución de 1991- y el derecho internacional de los derechos humanos obliga al Estado colombiano a adoptar enfoques diferenciales en las políticas públicas para la atención y protección de la población desplazada, ordenamiento establecido en los artículos 7, 8 y 13 de la carta política.

En este contexto, la marginación en Colombia es un fenómeno histórico que puede ser válido para América Latina por sus orígenes y desarrollos, así por ejemplo las desigualdades socioeconómicas existentes en este país son resultado de situaciones anteriores, como lo afirma Cortés, F. (2007):

“muchos de los miserables que habitan en nuestras grandes ciudades, sin empleo, sin educación, sin vivienda, sin acceso a salud, lo son porque sus padres y los padres de sus padres fueron también marginados” (p.30).

Esta situación ha permanecido y se ha desarrollado bajo formas diversas reflejadas en pobreza y exclusión, realidades que se han profundizado cada vez más en la era de la globalización, circunstancias que están presentes y se repiten día tras día en los sectores rurales, en la periferia de los centros urbanos, en los barrios marginados, en los sectores deprimidos, donde se observan rostros de niñas, niños, jóvenes y adultos sin muchas esperanzas.

Al tenor de los análisis sobre las desigualdades y la marginación, Cortés, F. (2007) describe tres clases sociales bien diferenciadas: los “ganadores”, los “perdedores” y los “incompetentes” (personas sin derecho a la participación). Su análisis apunta a demostrar que en los países desarrollados está vigente esta clasificación, a pesar de que el Estado protege los derechos ciudadanos (por ejemplo los subsidios y seguro al desempleo), lo cual no sucede en los países menos desarrollados, particularmente en América Latina, donde los más pobres y sin derecho a la participación son catalogados como “aquellos miserables que han heredado una exclusión histórica” (p.32); por otra parte los denominados perdedores lo son en forma absoluta al perder el empleo, por cuanto al no existir para ellos un seguro de desempleo, pierden también la seguridad social estable y los derechos de participación ciudadana.

Tanto en América Latina como en Colombia las sociedades viven las más profundas desigualdades, injusticias y exclusiones, donde no se tienen en cuenta los derechos humanos, civiles y políticos, como una de las consecuencias de la intervención

de los capitales a nivel global, dado que los grupos más poderosos, los “ganadores” obtienen los más grandes beneficios, originando al menos cuatro tipos de exclusiones: La exclusión racial, la económica, la cultural y la política (Cortés, F. 2007)<sup>98</sup>. De esta manera se quiere demostrar, según este mismo autor, que las estructuras ideológico-políticas, económicas y sociales de estos países han sido y siguen siendo injustas; que los grupos poderosos mantienen su posición dominante al interior de las sociedades utilizando al Estado y a otros medios; que se mantienen las condiciones que causan que la pobreza y la desigualdad, y finalmente que los grupos más poderosos de las sociedades, en estos países, son los responsables del mantenimiento de las condiciones de dominación y que su deber es contribuir a la transformación de este estado de cosas.

El enfoque diferencial, entendido como una metodología admite por medio de categorías de diferenciación, generar un análisis de la situación de derechos y vulnerabilidad<sup>99</sup> de la población, lo cual permite: evidenciar su situación de invisibilización histórica (política, económica y social); visibilizar las diferencias sociales y culturales de los grupos sociales, sus condiciones y necesidades básicas insatisfechas, así como, el grado de vulnerabilidad en el que se encuentran; propender por la búsqueda de la equidad real, en el que partiendo de la diferencia se pueda tener acceso y goce de los derechos otorgado por la ley.

Desde esta perspectiva, el enfoque diferencial implica un análisis de elementos como: la atención, los derechos constitucionales, trascendiendo el respeto, la garantía y la aplicación de dichos derechos, superando cualquier tipo de discriminación, de esta

---

<sup>98</sup> El autor refiere las cuatro formas de exclusión así: la racial como el no reconocimiento de las diferencias raciales; la económica que genera las grandes ausencias de beneficios materiales reflejados en la esclavitud, explotación, pobreza y desempleo que a la vez generan deficiencias en alimentación, carencia de educación, salud, trabajo, protección social; la exclusión cultural con la imposición y sometimiento de formas culturales, religiosas e ideológicas ajenas a las de las propias comunidades y finalmente la exclusión política, como la incapacidad de los miembros de la sociedad para participar normalmente de la vida civil y política de su país (Cortés, F. 2007, pp. 34-35).

<sup>99</sup> Según Martha Lucía Garzón (2011, p.17) “Por condición de vulnerabilidad atañe a un grupo de personas que se encuentran en estado de desprotección o incapacidad frente a una amenaza a su condición personal. En el ámbito educativo este término hace referencia al grupo poblacional que se encuentra en mayor medida expuesto a la exclusión, la pobreza y a los efectos de la inequidad y la violencia en todo orden”.

manera el Estado propenderá por el desarrollo de políticas o acciones que mitiguen y permitan superar el grado de inequidad de los grupos vulnerables.

La atención diferencial, preferencial o especial que se debe brindar a estas poblaciones no depende exclusivamente de su situación de desplazamiento, la Constitución Política de Colombia (1991) prevé y determina la protección a las mujeres (art. 43), a los niños (art. 44), a los adolescentes (art.45), a las personas de tercera edad (art. 46), a las discapacitados (art.47), a grupos étnicos y culturales (art. 7), y a la población indígena con derechos específicos (art. 246), son entre otros los colectivos poblacionales que merecen atención diferencial, como se puede observar en la figura 17.

Además de los principios constitucionales, ya mencionados aplicables a las minorías y poblaciones en situación de desplazamiento, la Corte Constitucional de Colombia, ante la crisis humanitaria y la falta de respuesta adecuada por parte del Estado, tanto a nivel nacional como en los territorios, ha hecho una intervención de gran impacto a través de “Sentencias” y “Autos de Cumplimiento” con el propósito de proteger los derechos de todos los desplazados por el conflicto interno ( Reales y Torres. 2010).

Así por ejemplo, la Sentencia T-025 de 2004 y sus autos de seguimiento son instrumentos para la defensa y protección de los derechos humanos han marcado un hito en el contexto jurídico colombiano, cuando la Corte Constitucional ordena al Consejo Nacional Para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia (CNAIPD) “que asegure la coherencia entre las obligaciones fijadas por las autoridades competentes y el volumen de recursos efectivamente destinados a proteger los derechos de los desplazados” (Reales y Torres. 2010, p. 27).

Los argumentos de esta Sentencia son entre otros: que por las circunstancias que rodean el desplazamiento interno, las personas en su mayor parte son mujeres cabeza de familia, niños y personas de la tercera edad que se ven obligadas a abandonar

intempestivamente su lugar de residencia y sus actividades económicas habituales, debiendo migrar a otro lugar dentro de las fronteras del territorio nacional, quedan expuestas a un nivel mucho mayor de vulnerabilidad, que implica una violación grave, masiva y sistemática de sus derechos fundamentales y, por lo mismo, amerita el otorgamiento de una especial atención por las autoridades competentes.

Los menores de edad, niñas, niños y adolescentes en condición de desplazamiento forzado es distinta de lo que puede ser para hombres o mujeres adultos, es decir que el desplazamiento forzado afecta de manera diferencial a las personas menores de edad (menores de 18 años en Colombia), esta afectación diferencial según Reales y Torres (2010) se manifiesta de tres maneras: a) en los procesos de crecimiento y posterior maduración de niñas, niños y jóvenes; b) problemas transversales diferenciados como: maltrato, violencia, explotación, mendicidad, vida de calle, comercios ilícitos, pandillaje, delincuencia, hambre, desnutrición, insalubridad, deficiencias educativas en cobertura, acceso, permanencia, flexibilidad y adaptación al sistema escolar, situaciones de orden psicosocial; c) la situación se profundiza en casos críticos como: en los menores de edad con discapacidad en situación de desplazamiento, en los menores de edad que pertenecen a grupos étnicos, indígenas o afro-descendientes en condición de desplazamiento y en el ámbito de la primera infancia. El siguiente testimonio da cuenta de una de estas situaciones descritas:

Los problemas de calle se están incrementando mucho más en pandillas, los muchachos ya llegan con heridas, porque a veces en la casa no hay autoridad, no hay una persona que esté pendiente de ellos, inclusive ya me contaba un niño: “profe yo ya estoy saliendo, ya tengo mis amigos”, ya son bóxeres, ya están inhalando. (P3: E- LM-MaNaz-3:10).

Como deducción general, el Enfoque diferencial en esta configuración del análisis, se entiende como la perspectiva en el contexto de la atención educativa que reconoce las diferencias físicas, sociales y culturales de cada grupo poblacional, de cada sujeto individual y colectivo. Algunos de los relatos también están referidos a los alcances del

enfoque diferencial, al proceso de inclusión desde el enfoque de derechos y al logro de la coherencia entre el discurso y la acción.

#### **Fotografía 4. Enfoque Diferencial.**



Fuente: Tomada en Institución Educativa No. 1 de la Muestra.

En cuanto a los alcances del enfoque diferencial, se hace énfasis al trato igualitario que se debe generar entre los miembros de los colectivos (escolares principalmente), sobre la importancia de educar en las diferencias, de propiciar los procesos de socialización entre los desplazados. Lograr la igualdad entre las diferencias es uno de los dilemas que aparece frecuentemente entre los maestros; ofrecer una formación para todos en igualdad de condiciones pero respetando las diferencias entre los sujetos, la inquietud en este caso es sobre el tipo de estrategias a utilizar por parte del maestro. Por otra parte educar desde las diferencias es uno de los retos del maestro hoy, considerar las diferencias en todo sentido en los estudiantes permite que la enseñanza y el aprendizaje tengan más sentido y contribuya a la formación integral:



Que involucremos a todos los niños en los procesos de formación, que demos un trato igual, para hacerlos sentir importante, para que el pasado de estos niños quede atrás y estos niños se involucren en el nuevo ambiente escolar (P 1: E-G-CIU-1 - 1:38)

En este punto de análisis es preciso clarificar que el enfoque diferencial consiste en reconocer en cada colectivo y en cada sujeto sus potencialidades y competencias, respetando sus costumbres y comprendiendo sus condiciones desiguales; en efecto, el enfoque diferencial también hace alusión a las diferencias culturales, religiosas, a las creencias, hábitos y a las formas particulares de cosmovisión y de comunicación, elementos que deben ser materia de reflexión permanente por parte del maestro, con el propósito de animar la lucha incansable en favor de aquellos escolares marginados, lucha por una verdadera justicia social<sup>100</sup>:

Desde el punto de vista cultural que decía la profesora que les falta, qué les falta a ellos para suplir esa necesidad, desde lo cultural, desde lo religioso, desde sus creencias, desde su manera de comunicación, porque ellos tienen una manera de comunicación que de pronto es diferente a la nuestra, entonces qué necesitan, desde el punto de vista cultural. (P18: GD- Dt- Mer- 3.rtf - 18:21).

Atendiendo al anterior testimonio, se deduce que desde el Enfoque Diferencial, los maestros y en general las instituciones educativas, antes que instruir, deben propagar y defender los derechos a la educación para todos, especialmente para la población más desfavorecida. Resulta contradictorio creer que sea en la escuela donde se desconozca el derecho a la igualdad de oportunidades educativas. En consecuencia se reconoce, por algunos relatos, que no por ser niño o niña en condición de desplazamiento es menos capaz de demostrar sus habilidades y capacidades, sólo se necesita el apoyo, la motivación y el afecto de parte del maestro, como se alude a continuación:

---

<sup>100</sup> Según lo relata Zeichner, K. (2010), cuando alude a las clases de Justicia, existen tres categorías: la justicia distributiva (reparto de bienes y servicios materiales); la justicia relacional (centrada en las relaciones sociales entre individuos y grupos de las instituciones); y la justicia que presta atención a las dos anteriores, es decir la que intenta el reconocimiento de las relaciones sociales, respeto y dignidad de las personas, como la distribución más justa de los recursos materiales.

Darles alguna oportunidad para que ellos demuestren sus potencialidades, sus competencias, porque a pesar de que vienen de unas condiciones distintas, ellos también pueden mostrar cosas importantes a sus compañeros, entonces para mí también una de las necesidades más grandes que tienen es de tipo emocional y socio-afectiva. (P18: GD- Dt- Mer- 3.rtf - 18:17).

Es preciso comentar en este punto, que el concepto de “Igualdad” es un término ambiguo, complejo y al mismo tiempo polisémico por cuanto su alusión es difusa ya que se podría estar hablando de igualdad de oportunidades, de derechos, de resultados, de condiciones, etc., son diversas las maneras de entender la igualdad. Desde esta perspectiva, cuando la escuela proporciona el mismo trato a todos sus estudiantes con procesos iguales, es posible que el accionar del maestro se facilite de una manera normalizada y rutinaria cayendo en el denominado igualitarismo, como bien lo describe Gil, María del C. (2008):

La filosofía que inspira los programas, los libros de texto, los proyectos educativos y las prácticas docentes en el igualitarismo es el rasero común. Como todos los niños son iguales (premisa pedagógica, psicológica y sociológicamente falsa), hay que hacer con todos lo mismo. Todos, el mismo día y a la misma hora, han de aprender la misma cosa (p.192).

Tratar de comprender esta actitud de los maestros y de la escuela es un tanto iluso, no obstante, esta situación podría explicarse por la incapacidad de manejar la heterogeneidad, por el hábito a planear y desarrollar actividades escolares para grupos homogéneos, en el entendido que el plan curricular es lineal e inflexible y en esta medida las desigualdades no desaparecen, se mantienen y en algunos casos se aumentan.

Los análisis sobre el enfoque diferencial no dejan de lado el aspecto igualmente trascendente de la inclusión desde el enfoque de derechos; los relatos hacen alusión por una parte, a que las instituciones educativas tienen el reto de integrar desde las diferencias a todos los colectivos de estudiantes que lleguen a ellas, sin interesar su

condición o situación, en todo caso atendiendo a la igualdad de oportunidades y a la diversidad cultural; por otra parte propiciando mecanismo de inserción e integración desde diferentes formas de trabajo escolar y teniendo en cuenta los autos proferidos por la Corte Constitucional de Colombia (auto 251 de 2008), que protege los derechos fundamentales de niños, niñas y adolescentes afectados por el desplazamiento forzado, como se observa en los siguientes testimonios:

Valores como educación sexual, integración, emprendimiento, socialización; ahora con lo que se está dando con los desplazamientos, ¿que los desplazados son un cuento aparte?, los desplazados también pertenecen acá y debemos ayudarlos, no son los indiecitos de las diferentes culturas, que los de las diferentes etnias son aparte, no, ellos también son seres humanos y también tienen derechos. (P 4: E-AL-MaNaz-4 - 4:45). Desde el enfoque de derechos, de inclusión, el de derechos está metido en el de educación religiosa, derechos, deberes, los derechos humanos, todo esto se trabaja mucho desde el área de religión, ahí es donde se les refuerza la autoestima (P18: GD- Dt- Mer- 3.rtf - 18:74).

Proteger los derechos en la escuela y garantizarlos para todos los estudiantes tiene implicaciones directas en el Proyecto Educativo Institucional, en el cual se debe integrar la temática como un componente transversal, pero lo más significativo es la vivencia y el testimonio de los mismos, mediante la instauración de un enfoque pedagógico alternativo y diferencial, para que no se queden sólo en intenciones o en escritos sin valor, ya que no basta con programar temas dentro del currículo, si a la postre no se aplican, no se vivencias y no se comparten en la cotidianidad de la escuela. El señalado enfoque pedagógico es una opción alterna a las propuestas pedagógicas que analizan los fenómenos educativos desde perspectivas monoculturales, únicas, ya elaboradas y delimitadas; por el contrario el enfoque de la pedagogía intercultural reconoce la complejidad de cada ser humano y de sus formas culturales, considera que todos somos pluriculturales y orienta a tomar conciencia de nuestros propios valores y creencias.

En este mismo sentido, el auto 251 de 2008 de la Corte Constitucional de Colombia tiene por objeto proteger los derechos fundamentales de los niños, niñas y

adolescentes afectados por el desplazamiento forzado, en consideración a que dentro del conjunto de la población desplazada son las víctimas más débiles e indefensas, por otra parte, la Constitución Política de 1991 en su artículo 44 determina el carácter prevaleciente de los derechos de los niños y los deberes del Estado en relación con la protección especial a la cual tienen derecho. El contenido del mismo auto 251 de 2008, explica el alcance de los riesgos y la dureza con que golpea a los menores de edad el fenómeno del desplazamiento, por ejemplo: “la victimización frecuente de los menores de edad por actos criminales de impacto general cometidos por los actores armados ilegales; efectos directos del conflicto armado sobre la salud física y psicológica de los menores de edad” (Reales y Torres. 2010, p. 437).

Con respecto a la coherencia entre el discurso y la acción, es común encontrar en la cotidianidad de las instituciones educativas, según los relatos y lo observado, que se habla de "el enfoque diferencial", se desarrollan algunos talleres, charlas, se leen documentos, pero la operatividad de estos aspectos teóricos no se los implementa en la realidad, pasar del discurso a la acción cuesta demasiado; el resultado es desafortunado ya que muchas ideas quedan en buenas intenciones:

Estamos en ese proceso, en este año iniciamos como para generar la situación de los chicos que tienen algunas diferencias étnicas, o algunas diferencias culturales, entonces implementarlo de acuerdo a ellos, mirar las necesidades que tienen, mirar el interés, cuál es el interés de ellos y qué es lo que hace falta, entonces estamos por implementar en ese proceso, se ha estado dialogando pero no se ha estado implementado en la acción. (P 2: E-JD-CIU-2 - 2:22).

En Colombia se registra la existencia de abundantes normas reglamentarias que amparan a los diferentes grupos<sup>101</sup>, son entre otras: Discapacidad: Ley 1145/ 2007- Ley 361 / 1997; Grupos Étnicos: ley 22 / 1981- Ley 70/1993- ley 691/2001; Niñez: ley 1098/2006-Código de infancia y adolescencia; Juventud: ley 375/1997- Plan nacional de

---

<sup>101</sup> Además de las sentencias y autos de cumplimiento de la Corte Constitucional referidos aquí, se deben mencionar, la Ley 387 de 1997 sobre atención a la población desplazada, y la ley 1448 de 2011 sobre Víctimas y restitución de tierras, descritas en el capítulo siguiente.

Juventud; Mujer: ley 248/1995- ley 82 de 1993. (ACNUR. 2008). Especial atención merece el auto 251 de 2008 de la Corte Constitucional que ordena la protección de los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes afectados por el desplazamiento forzado <sup>102</sup> (Reales y Torres, 2010, pp. 427 – 482).

La figura 11 sintetiza los aspectos más importantes del mencionado Auto 251, descripción hecha en forma pormenorizada por los mismos autores Reales y Torres (2010), aspectos que se resumen a continuación:

- a) La Corte Constitucional argumenta que dentro del conjunto de la población desplazada por el conflicto armado, los niños, niñas y adolescentes colombianos son las víctimas más indefensas, “son duramente golpeados por crímenes y condiciones estructurales”; dado su estado de victimización cada uno de los casos de menores de edad desplazados, “configura en sí mismo, una manifestación extrema de vulneraciones profundas, graves, sistemáticas y concurrentes de derechos fundamentales prevalecientes” (p.427).

---

<sup>102</sup> Para mayor información sobre el auto 251 de 2008 de la Corte Constitucional, ver figura No. 11.

Figura 11.

Auto 251/2008

Proteger los Derechos Fundamentales de niños, niñas y adolescentes afectados por el Desplazamiento Forzado.\*

**I. ANTECEDENTES**

1. Situación constitucionalmente inadmisibles y apremiable de Niños (as) y adolescentes desplazados.
2. Persistencia del estado de cosas inconstitucional en el campo del D. forzado.
3. Identificación previa de la especial vulnerabilidad de niños(as) y adolescentes
4. Los niños (as) y adolescentes desplazados son sujetos de protección constitucional imperativa y prioritaria.,
5. obligación constitucional e internacional de adoptar un enfoque diferencial estricto de prevención del desplazamiento por su impacto desproporcionado sobre niños (as) y adolescentes.
6. Deberes de protección específica de miles de niños(as) y adolescentes desplazados.

**II. CONSTATAIONES**

1. Factores causales del impacto cualitativamente desproporcionado del desplazamiento.
2. Impacto cualitativamente diferencial y agravado del desplazamiento sobre menores de edad.
3. Subvaloración de las cláusulas constitucionales de protección especial de niñez y adolescencia
4. Invisibilidad de la situación de los menores de edad en situación de desplazamiento.
5. Insuficiencia de la respuesta estatal a la situación: ausencia de un enfoque diferencial de edad.

**III. CAUSAS DEL IMPACTO CUALITATIVAMENTE DESPROPORCIONADO DEL DESPLAZAMIENTO DE MENORES. ENFOQUE DIFERENCIAL DE PREVENCIÓN**

1. Tipos de factores causales del desplazamiento que operan sobre los menores.
2. Victimización frecuente de menores por actos criminales.
3. Riesgos especiales a los que están expuestos los menores.
4. Riesgo de ser incorporado a los comercios ilícitos que sustentan a los grupos armados ilegales.

**IV. IMPACTO CUALITATIVAMENTE DIFERENCIAL Y DESPROPORCIONADO DEL DESPLAZAMIENTO: ÁMBITOS CRÍTICOS.**

1. Afectación diferencial por el paso del tiempo durante etapas críticas del desarrollo.
2. Afectación diferencial por los problemas transversales a la niñez y adolescencia en situación de desplazamiento
3. Afectación diferencial por la intensificación y confluencia particular de los problemas transversales.

**V. MEDIDAS A ADOPTAR**

1. Diseño e implementación de Programa nuevo de prevención de riesgos especiales en el marco del conflicto armado.
2. Diseño y ejecución de 3 proyectos piloto de prevención y doce proyectos piloto de atención.
3. Protección concreta de niños (as) y adolescentes desplazados.

\*Elaboración propia basada en Reales y Torres, (2010, pp. 427 – 482).

- b) Al persistir el “Estado de cosas inconstitucional” se considera que continúa la violación masiva, sistemática y profunda de los derechos fundamentales de gran número de personas dentro del territorio nacional, entre ellas los niños, niñas y adolescentes. Es bien conocido por la comunidad nacional e internacional que en Colombia más del 50 % de la población desplazada por el conflicto armado es menor de 18 años, lo cual se constituye en uno de “los grupos poblacionales que ha sido victimizado con mayor fuerza por este fenómeno” (p.430). En este sentido la UNICEF “estima que durante los últimos 15 años, más de un millón de niños, niñas y adolescentes han sido víctimas de desplazamiento forzado en Colombia” (p.431).
- c) El mismo Auto 251 advierte sobre la afectación diferencial del desplazamiento forzado sobre niños, niñas y adolescentes, el cual se manifiesta de diversas maneras: En primer lugar la situación de desplazamiento en los menores genera perdida irremediable en las etapas fundamentales del proceso de crecimiento, lo cual tiene consecuencias hacia el futuro; en segundo lugar los menores desplazados se ven afectados por una serie de “problemas transversales diferenciados” tales como desprotección y riesgo que amenazan sus derechos, “el maltrato, la violencia, la explotación, la trata, la mendicidad y la vida en la calle”; problemas de desnutrición y hambre; problemas graves “en el campo de la educación principalmente en los ámbitos de cobertura, acceso, permanencia, flexibilidad y adaptabilidad al sistema”; problemas de índole psicosocial; en el campo de la recreación; en la capacidad de participación y organización (...) (p.432).
- d) La insuficiente respuesta estatal a la situación de desplazamiento forzado de niños, niñas y adolescentes, se configura en “ausencia de un enfoque diferencial de edad en la política pública de atención a la población desplazada” (p. 433); en tal sentido la Corte Constitucional alude algunas razones concretas por las que ha sido insuficiente dicha respuesta: la respuesta no ha sido sistemática ni integral; no ha sido una respuesta específica para menores de edad desplazados; ha sido una

respuesta fragmentada y desorganizada, respuesta tardía y carente de asignación de recursos específicos para menores desplazados; ha sido una reacción “jurídico formal” a través de planes de acción y declaraciones de buena voluntad; en síntesis carece de un enfoque de prevención específico frente a las causas concretas del desplazamiento forzado. (p. 434).

- e) La Corte Constitucional reconoce que el desplazamiento forzado sobre menores de edad es un fenómeno complejo y causado por múltiples factores concurrentes, y su impacto es cuantitativamente desproporcionado, entre las causas podemos señalar: las características de la dinámica de conflicto donde las “víctimas sobrevivientes son las mujeres y los hijos o dependientes menores de edad, que deben desplazarse forzosamente para sobrevivir”; frecuentemente los niños son las víctimas de actos criminales cometidos durante el conflicto armado, “tales como actos terroristas, combates, fuego cruzado, confinamiento, bloqueos de comunidades, masacres de la población civil o amenazas latentes”; en el marco del conflicto armado son los niños, niñas y adolescentes los que están expuestos a riesgos especiales como ser “víctimas de crímenes contra la vida e integridad personal, reclutamiento forzado, minas anti persona y material bélico, de ser incorporados a los comercios ilícitos, de ser víctimas de violencia sexual”, entre otros (p. 437).
- f) El impacto cualitativamente diferencial y desproporcionado del desplazamiento forzado sobre los menores se manifiesta de múltiples maneras: “por el paso apremiante del tiempo durante las fases críticas del desarrollo de los menores en situación de desplazamiento”; por otra parte, porque esta población desplazada es afectada por “una serie de problemas transversales que son diferentes de aquellos que afectan a la población desplazada adulta”; y finalmente porque los problemas transversales mencionados, “a su turno, se intensifican y empeoran en ciertos ámbitos críticos” (p. 447).
- g) Mediante este Auto, la Corte Constitucional ordena el diseño e implementación de un Programa para la Protección Diferencial de Niños, Niñas y Adolescentes frente



al desplazamiento forzado, mediante dos componentes fundamentales: el primer componente hace alusión a “la prevención del impacto desproporcionado del desplazamiento forzado sobre niños, niñas y adolescentes”; el segundo componente está referido a la “atención integral a niños, niñas y adolescentes en situación de desplazamiento” (p. 473); en este componente se mencionan elementos constitutivos tales como problemas de invisibilidad de niños, niñas y adolescentes desplazados; problemas que afectan a las familias; problemas de desprotección física frente a peligros como maltrato, violencia, explotación, trata, mendicidad, vida en la calle, comercios ilícitos, pandillas, grupos delincuenciales, entre otros; problemas de hambre y desnutrición, de salud, de educación, de índole psicosocial... (p. 474).

- h)** En el mismo Auto, la Corte Constitucional ordena el diseño y ejecución de tres proyectos piloto de prevención, y doce proyectos piloto de atención en distintas ciudades y poblaciones del país con el propósito de proveer una respuesta estatal a la situación apremiante ya descrita. Los tres proyectos mencionados en el ámbito de la prevención de tres riesgos especiales que aquejan a los menores de edad colombianos en el marco del conflicto y del desplazamiento son: un proyecto piloto de “prevención de reclutamiento forzado de niños, niñas y adolescentes a desarrollarse en el Departamento del Putumayo”; un segundo proyecto de “prevención del impacto de minas anti persona y municiones sin explotar sobre los niños, niñas y adolescentes, a desarrollarse en el Municipio de Samaniego, Nariño”; un tercer proyecto piloto de prevención sobre “victimización de los niños, niñas y adolescentes por la estrategia de control social de los grupos armados al margen de la ley, a desarrollarse en la Ciudad de Medellín” (p. 478). Por otra parte los proyectos piloto en el ámbito de la atención a la niñez y adolescencia en situación de desplazamiento forzado están ubicados en las Ciudades y poblaciones de: Cartagena, Arauca (Arauca), Sincelejo, Quibdó, Tumaco, Buenaventura, Bucaramanga, Bogotá, Medellín, Policarpa (Nariño), Florencia y San José del Guaviare (p.480).

Según la ACNUR (2008): "Uno de los grupos de mayor cuidado son los niños, niñas, adolescentes, así como los jóvenes, debido a la vulnerabilidad, riesgos y mayor presión ante situaciones de violencia y desplazamiento que los ha convertido en el blanco de grupos armados"(p.11). "La mirada a la niñez y juventud responde al enfoque integral que analiza el objeto de atención de acuerdo al Ciclo Vital, el cual diferencia y prioriza medidas de acuerdo a la etapa del desarrollo de la persona" (p. 11). Se plantean límites como los siguientes: Primera infancia: 0 a 6 años; Niñez: 7 a 12 años; Adolescencia: 13 a 18 años; Juventud: 19 a 26 años; Adulthood: 27 a 60 años; Adulto Mayor: 61 años en adelante. Por otra parte se propone una clasificación general de discapacidad, así: Motora/física (movilidad); Sensorial-auditiva; Sensorial-visual; Sensorial (gusto-olfato-tacto); Mental-cognitiva (dislexia/discalculia); problemas de memoria, retraso mental, trastornos de aprendizaje; mental psicosocial: comportamientos emocionales inadecuados, alteraciones permanentes en la conciencia, atención, temperamento, personalidad.

La política pública de enfoque diferencial sobre prevención, protección y atención para el caso de la población en situación de desplazamiento, debe identificar las diferencias en cuanto a la magnitud y el impacto que tiene el fenómeno en los grupos específicos que lo padecen, para lo cual la Corte Constitucional ordena salvaguardar los derechos de las personas desplazadas a partir de la construcción de un enfoque diferencial<sup>103</sup>

Los derechos humanos se constituyen en las garantías para que todas las personas, sin distinción alguna, puedan acceder al mínimo de condiciones y dotaciones que les faciliten el desarrollo de sus capacidades individuales, colectivas y la realización de sus necesidades básicas. El enfoque diferencial toma importancia y sentido en el momento en que las personas sufren limitaciones o inequidades o encuentran obstáculos para acceder al goce efectivo de sus derechos. Estas dificultades han generado numerosos

---

<sup>103</sup> Según la Corte Constitucional de Colombia y en coherencia con el espíritu de la Constitución Política de 1991, se debe "construir un enfoque diferencial para garantizar en goce y la protección efectiva de derechos de personas en situación de desplazamiento forzado, teniendo en cuenta su condición de género, edad, etnias, orientación sexual o discapacidad, es un reto en la formulación de políticas públicas tanto para el Estado como para la sociedad" (Codhes. 2008. p.10).

movimientos sociales de grupos y colectivos, como las poblaciones en condición de desplazamiento, de discapacidad<sup>104</sup>, mujeres, etnias, afro-descendientes, entre otros, que luchan por la reivindicación de sus derechos amparados en el enfoque diferencial. A pesar de todo el Estado es incapaz de dar respuestas efectivas.

### 3.2. Implicaciones del Enfoque Diferencial.

Es pertinente hacer referencia al enfoque diferencial<sup>105</sup> de juventud en Colombia, la cual se considera como una herramienta conceptual fundamentada en el ciclo vital, que establece cómo deben ser reconocidos y tratados los jóvenes en la política pública de atención a la población desplazada. Acnur-Icbf (2010), establece “que la juventud es la etapa en la que los individuos transitan de la niñez a la condición adulta, y durante la cual se producen importantes cambios, biológicos, psicológicos, sociales y culturales” (p.25). En consecuencia, comprender el enfoque diferencial implica entender que éste es a su vez un enfoque de derechos; la aplicación del enfoque diferencial garantiza reconocer al sujeto como titular del derecho y en el caso del desplazamiento forzado, buscar el acceso a los derechos civiles, políticos y libertades de las víctimas. En efecto, este enfoque debe ser entendido como un método de análisis y un camino que permita explicar y transformar las realidades concretas de los sujetos afectados por el conflicto social, particularmente la afectación de la población desplazada integrada por niños, niñas, jóvenes y madres cabeza de familia.

Para la mejor comprensión y aplicación del enfoque diferencial, en el caso de los jóvenes en condición de desplazamiento, en Colombia, es oportuno mencionar algunas

---

<sup>104</sup> La Organización de las Naciones Unidas. ONU (2006. p.5) define la Discapacidad como “la condición bajo la cual ciertas personas presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo, que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad y en igualdad de condiciones con las demás”. Es decir, que la persona con discapacidad es persona con estas condiciones específicas, en el entendido que éstas son requerimientos que atendiendo a las especificidades de las poblaciones, se consideran necesarios para potenciar las capacidades del medio y del sujeto, para posibilitar un mejor desarrollo educativo.

<sup>105</sup> El enfoque diferencial “reconoce las diferencias físicas, sociales y culturales de cada grupo poblacional y de cada sujeto individual o colectivo” de tal modo que sea posible reconocer su experiencia e historia particular; definir la atención especializada que le debe brindar el Estado; garantizar la equidad; eliminar prácticas discriminatorias en su contra y garantizar el goce efectivo de derechos individuales y colectivos. (Presidencia de la República, Acción Social. 2009).

categorías de análisis descritas por Acnur (2010, p. 28); entre ellas la *invisibilización*, consistente en la desvalorización social, económica, política y cultural de los sujetos sociales, además, la falta de reconocimiento de sus derechos; *la vulnerabilidad*, entendida como la función inversa a la capacidad del individuo o grupo de personas, hogares y comunidades de prever, resistir, enfrentar y recuperar el efecto e impacto de los eventos; el *riesgo*, como aquella posibilidad de que un suceso indeseado ocurra, que se haga realidad y, el *impacto*, como los daños o efectos que se producen sobre las personas con la materialización de un riesgo o la ocurrencia de un evento; el impacto al afectar a las víctimas, les restringe las posibilidades de obtención de condiciones estables. Como se observa, la aplicación del enfoque diferencial pasa por el análisis, la claridad y profundización de ciertas categorías que se interrelacionan, permitiendo dar sentido a los procesos de prevención y atención integral a las víctimas del conflicto. Por otra parte, en Colombia existe un amplio marco jurídico, con normas (algunas del orden internacional asumidas por el Estado)<sup>106</sup>, que amparan la protección de los derechos de los niños, niñas y jóvenes víctimas del desplazamiento forzado, como actos administrativos, principios, convenios, tratados, convenciones, leyes, sentencias y autos de cumplimiento, entre otros.

El hecho de la invisibilidad de los menores de edad en situación de desplazamiento merece especial atención, por la falta de reconocimiento como sujeto de especial protección constitucional con derechos fundamentales prevalecientes; por parte de las autoridades y de la sociedad este hecho se hace invisible, con consecuencias en dos direcciones: primero, el Estado carece de bases adecuadas para responder a la situación crítica de los menores y, segundo, el sistema excluye a los menores de edad víctimas del desplazamiento, como receptores prioritarios de los beneficios de protección previstos por el Estado. (Reales y Torres. 2010).

---

<sup>106</sup> Para ampliar este aspecto se pueden mencionar: La Convención Internacional de los derechos del Niño; El Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales; Protocolo Adicional a la Convención Americana sobre derechos humanos; Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad; Ley 1098 de 2006 sobre el Código de Infancia y Adolescencia; Ley 387 de 1997 sobre medidas de prevención del desplazamiento forzado, entre otras.

No estaría por demás traer como ejemplo de lo anteriormente descrito, dentro de los criterios de atención diferencial para niños, niñas y adolescentes víctimas del desplazamiento forzado, el principio No. 23, detallado por Acnur-Icbf (2010):

Sobre el derecho a la educación, establece que para hacer efectivo este derecho las autoridades competentes se asegurarán de que los desplazados internos, en particular los niños desplazados, reciban una educación gratuita y obligatoria a nivel primario. La educación respetará su identidad cultural, su idioma y su religión. Además, este principio señala que se harán esfuerzos especiales por conseguir la plena e igual participación de mujeres y niñas en los programas educativos y que, tan pronto como las condiciones lo permitan, los servicios educativos y de formación se pondrán a disposición de los desplazados internos, en particular de los adolescentes y de las mujeres, con independencia de que vivan o no en campamentos o albergues. (p.17).

Como se observa, este principio tiene implicaciones profundas cuando responsabiliza a las entidades educativas de garantizar los derechos a la educación de la población desplazada, una educación que en condiciones de gratuidad y obligatoriedad resultan paradójicas, por cuanto el estudiante que no llegue al menos con los “útiles escolares” en principio no es bien recibido, venga de donde venga. Además de lo dicho, respetar su identidad cultural, su idioma y su religión implica ser atendido por un maestro especial, un maestro preparado y competente para el manejo de estos colectivos (en el manejo del idioma y comprensión de su cultura). La inquietud que surge es: ¿será que todas las escuelas –albergues o campamentos- donde se encuentre la población desplazada se garantiza la presencia de un maestro preparado con estas características y dispuesto a ofrecer una atención educativa diferencial?

Otra de las implicaciones de enfoque diferencial dentro de este análisis, relacionado puntualmente con las víctimas del conflicto, es el proceso de la reparación. En este sentido, en Colombia se crea la Comisión Nacional de Reparación y

Reconciliación (CNRR)<sup>107</sup> la cual formuló unos criterios de reparación dentro de un contexto más amplio de la denominada justicia transicional es decir, la verdad, la justicia y la no repetición. La Comisión aludida parte de considerar la reparación como “un proceso que busca dignificar a las víctimas mediante medidas que alivien el sufrimiento, compensen las pérdidas sociales, morales y materiales que han sufrido y restituyan sus derechos ciudadanos”; en esta medida y desde el concepto de reparación integral, se reconoce a las víctimas de distintas maneras: “la restitución (...), la indemnización (...), la rehabilitación (...), la satisfacción y las garantías de no repetición” (CNRR. 2007, p. 20)<sup>108</sup>.

La reparación, entonces, debe tener en cuenta algunos criterios de dignidad<sup>109</sup> establecidos por la misma Comisión, que permitan desarrollar el proceso de manera adecuada, tales como: consulta a los beneficiarios sobre intereses, aspiraciones y necesidades; dignificación de las víctimas mediante la reconstrucción de la memoria histórica y el esclarecimiento de la verdad; integralidad interna de la reparación; que la reparación sea adecuada, efectiva, rápida, proporcional al daño cometido; que incluya enfoque de equidad de género y enfoque diferencial ( CNRR. 2007).

Aún queda mucho camino por recorrer para que el enfoque diferencial sea una alternativa viable, un medio conducente para que los niños, niñas y jóvenes desplazados por la violencia interna tengan un reconocimiento pleno de sus derechos y libertades con la posibilidad de un desarrollo personal- social en condiciones de dignidad. La esperanza es que a través de la cooperación internacional e interinstitucional, de la voluntad política de los organismos públicos y privados, especialmente de aquellos encargados de

---

<sup>107</sup> Esta Comisión actúa bajo los lineamientos de la Ley 975 de 2005(Ley de Justicia y Paz) y el Decreto 3391 de 2006. Entre los propósitos de esta Comisión fue la de elaborar en forma participativa y democrática una propuesta sobre los criterios de reparación integral de las víctimas del conflicto.

<sup>108</sup> Estos criterios se resumen así: 1) La Restitución, busca devolver a las víctimas a la situación anterior a la violación; 2) La Indemnización, compensar los perjuicios causados por el delito; 3) La Rehabilitación, cuidado y asistencia profesional que requieren las víctimas; 4) La Satisfacción, consiste en realizar acciones tendientes a restablecer la dignidad de las víctimas; 5) Garantías de no repetición, son medidas dirigidas a evitar que las víctimas vuelvan a ser objeto de vulneración.

<sup>109</sup> Según Jacob Keim (2013), estos criterios de dignidad hacen alusión a los denominados Principios Eco-Vitales.

la administración del sector educativo sean los responsables de proponer y proyectar la interacción-acción educativa para el logro de este propósito.

De otra parte, se ha construido una directriz de atención diferencial para niños, niñas y jóvenes desplazados (Acnur-Icbf. 2010, pp. 46-66). Esta directriz es una herramienta práctica y analítica para la atención adecuada de jóvenes en situación de desplazamiento, sintetiza las principales premisas para la atención, hace una propuesta inicial para la implementación e incorporación del enfoque diferencial de juventud en la política pública de desplazamiento forzado y determina unos lineamientos para la acción en cada uno de los componentes de la política pública, con el propósito de incorporar el enfoque diferencial en todas las acciones de protección, garantía y restablecimiento de los derechos humanos, en la infancia y la adolescencia.

Sin embargo, existe una deficiencia y debilidad de la política pública sobre enfoque diferencial dirigida a garantizar el goce efectivo de los derechos a la propiedad y posesiones de la población que abandona y pierde sus viviendas y sus tierras, según lo describe Rodríguez, C. (2010), “menoscaba los derechos a la reparación integral, a la verdad y justicia de las víctimas de las migraciones forzadas” (p.74). Por otra parte Forero, E. (2010) complementa el análisis, afirmando que el Estado en su precariedad de recursos “se ha limitado a tratar de atender el aspecto puramente asistencial relacionado con derechos sociales y económicos: salud, educación, vivienda, tierras y generación de ingresos” (p.16), lo cual ha obligado, por un lado, a las familias desplazadas a recurrir a la formulación de “tutelas” como el mecanismo para obtener el reconocimientos de todos sus derechos, y por otro a la Corte Constitucional a declarar el “estado de cosas inconstitucional”<sup>110</sup>, mediante sentencia T- 025 de 2004 (Acción Social, 2005, p. 6). Desde el punto de vista normativo, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados, Acnur (2008) agrega que “La carta política de 1991 establece los derechos de los colombianos, especialmente aquellos que protege grupos con características

---

<sup>110</sup> Según sentencia T-025 de 2004, de la Corte Constitucional, el “estado de cosas inconstitucional en la situación de la población desplazada” consiste en la falta de coherencia entre las obligaciones constitucionales y legales a cargo de las entidades públicas para atender y proteger los derechos de la población desplazada por la violencia y los recursos destinados a garantizar sus derechos fundamentales, así como, las falencias en la capacidad institucional para dar efectiva respuesta a sus necesidades.

especiales que por tanto merecen atención diferencial: niñez, mujeres, minorías étnicas y discapacitados” (p.9).

En síntesis, la débil aplicación del enfoque diferencial como política pública de atención a la población desplazada; se ve reflejada en la falta de coherencia y en los vacíos normativos existentes, configura riesgos de discriminación y desigualdad. Según lo confirmado por Acnur- Icbf (2010), “ La precariedad de la atención radica, en gran parte, en la falta de reconocimiento de los jóvenes como sujetos, debido entre otros factores, a la poca articulación y coherencia entre las políticas de atención a la población desplazada y las políticas de juventud” (p.49).

### **3.3.- Enfoque Asistencialista.**

Otro factor que surge del análisis del enfoque diferencial es el enfoque asistencialista propiciado y defendido por el Estado. Éste es consecuencia de los procesos globalizantes que desconocen las culturas minoritarias, aumentando constantemente la brecha entre los grupos sociales, reforzando los espacios de exclusión social y educativa, provocando dificultades para la inserción en el mundo laboral y el logro de una verdadera integración sociocultural de los menos favorecidos. Como complemento de este análisis y contraste del mismo, la perspectiva de los gobiernos de turno está orientada a promover, permitir y ofrecer ayudas, “humanitarias” a la población vulnerable y desplazada por el conflicto armado, representadas en dinero o especies, ayudas que son paliativos, no solucionan el problema, que rápidamente convierten a esta población en dependiente (ejemplos de esta situación son las denominadas “familias en acción” y demás programas subsidiados). Los comentarios de los entrevistados están referidos, por una parte, hacia la implementación del asistencialismo, por otra hacia las consecuencias del mismo y en tercer lugar a las propuestas de solución:

Por ejemplo yo no estoy de acuerdo con lo de familias en acción, en otras partes les dan lo de guardabosques, y otras cosas similares en la cual ellos conforman un



suelo mínimo, o conforman un sueldo de 200, 300 mil pesos que con eso ya creen que es plata, y se sostienen, o viven por vivir, y no tienen liderazgo, progreso, son conformistas, entonces pienso yo que esa parte no sería adecuado. (P16: GD- Dt-MaNaz- 1.rtf - 16:34).

Con el tiempo las consecuencias son nefastas, estos subsidios se convierten en condicionantes para familias completas que no trabajan, son conformistas, no se esfuerzan por conseguir una actividad productiva, permanente y duradera debido a que la estructura social no lo permite, terminando por dedicarse a actividades de subsistencia y de “rebusque” diario. Se está configurando un nuevo colectivo social de los “rebuscadores” conformado por niños, niñas, jóvenes, adultos y familias enteras, que una vez llegan a la ciudad, se dedican a actividades improvisadas, que a largo plazo no son sostenibles, actividades que no son producto del “emprendimiento”<sup>111</sup>, ni de la creatividad, más bien de la necesidad.

En relación con la implementación del asistencialismo, los entrevistados comentan las situaciones de sometimiento que sufren los padres de familia, por cuanto se han acostumbrado a esperar los apoyos del Estado; se trata de un paternalismo regresivo que trae como consecuencia la poca creatividad y poco o nulo interés para el desarrollo de actividades productivas para la supervivencia:

Sin embargo los padres de familia se han acostumbrado al paternalismo, esperando que todo se les dé, sin tener otra salida para poder subsistir; por esta misma razón es que no se valoran las cosas, por una parte, y por otra, los apoyos económicos que ofrece el Estado para los desplazados no alcanzan para la supervivencia (P 1: E-G-CIU-1 - 1:24).

---

<sup>111</sup> Carlos Andrés Vanegas (2013) hace una diferenciación entre el “rebusque”, como una actividad improvisada, surgida de la necesidad de las personas que no es duradera y no impacta, donde se pone en juego la recursividad antes que la creatividad propia del “emprendimiento”, como forma diferente a la anterior que se constituye en estrategia con una visión y unos propósitos concretos direccionados a desarrollar empresa a partir de las oportunidades del medio, donde se pone en juego la posibilidad de innovación, cuyo resultado es la productividad y la sostenibilidad de la actividad.

Por otra parte, en Colombia se ha desarrollado una política por parte del Estado para mantener los mal llamados "subsidios", tras los cuales existen intereses creados. Adicionalmente el asistencialismo es resultado de la extrema pobreza en que vive una buena cantidad de población, incrementando en ella la mendicidad y la indigencia, como se reafirma en el siguiente testimonio:

Si, la mayoría son pobres, pero por ejemplo, muchos de ellos los traen aquí, y los padres de familia manifiestan que ellos vienen es únicamente por el poco almuerzo, mucho o poco, o de mala calidad que se les da, imagínese (P16: GD- Dt- MaNaz-1.rtf - 16:26)

Las consecuencias del asistencialismo son evidentes, además de propiciar el paternalismo y la dependencia de los auxilios del Estado, aumenta la miseria, propicia el conformismo, la falta de empleo generando la economía del "rebusque" y descuidando, por parte de la familia la actividad formativa que brinda la escuela a los hijos, la cual queda en un segundo plano:

A ellos les interesa tener la constancia de que el estudiante está en el colegio para que familias en acción el gobierno nacional le de ese auxilio, pero son unos padres de familia que se despreocupan de su responsabilidad como padres solo les interesa la cuestión de que el chico este hay presente. (P 2: E-JD-CIU-2 - 2:54).

El interés de muchos padres de familia de tener a sus hijos en la institución educativa es únicamente para obtener la certificación que debe presentar para reclamar el auxilio. La formación, en estos casos, queda en un segundo plano y el padre de familia descarga toda su responsabilidad en el maestro y en la institución, la motivación por atender a los llamados de los directivos para que los padres apoyen las acciones de formación, casi siempre está ausente. Ésta es una consecuencia del asistencialismo promovido por el Estado que influye en la labor desarrollada por el maestro.

Al respecto del asistencialismo, García, J. (2010) describe y caracteriza el modelo asistencialista, afirmando que este modelo no es asumido ni generado por la

comunidad por cuanto viene de afuera, es decir, es extraño a la comunidad, el Estado ven los problemas desde fuera y no se cuenta con la comunidad; por lo tanto es necesario ajustar las directrices asistenciales en términos de que la comunidad participe, ya que históricamente el asistencialismo no ha servido para la transformación de la realidad. Cuando la comunidad participa en forma proactiva y dinámica, los resultados no se dejan esperar, se genera una actividad emprendedora de trabajo en grupo, de colaboración bajo intereses comunes y solución de problemas.

En el análisis del enfoque asistencialista, los entrevistados proponen algunas posibles soluciones desde fuera de la escuela, entre ellas, presionar al Estado para la creación de empleo y oportunidades de trabajo digno, por otra parte, desde dentro, la instauración de convenios interinstitucionales en las instituciones educativas, que permitan desarrollar modalidades de estudio pertinentes a las necesidades de los estudiantes, por ejemplo modistería, carpintería, agroindustria, entre otros. Es decir, que la institución debe ser la promotora de la formación para el empleo, pero un empleo digno y productivo:

Bueno, desde el gobierno y frente a la situación de los desplazados, para que logren estabilidad se debería organizar unas microempresas y no seguir con las dádivas que ofrece el Estado. Para que todos ellos - los desplazados - trabajen y no se atengan sólo a las limosnas que ofrecen los organismos del Estado. Es necesario que el gobierno cree nuevas expectativas de trabajo, ya que si seguimos así, se genera más pobreza en estos grupos vulnerables (P 1: E-G-CIU-1 - 1:40).

Es cómodo el análisis hecho sobre el asistencialismo hacia fuera de la escuela, sin que eso lo invalide, también es cierto que hacia dentro, en la institución educativa es manejada bajo “la teoría del déficit”, cuando desde la oficialidad la escuela promueve programas educativos con una orientación reparadora o compensatoria, pretendiendo dar a los estudiantes aquello que se cree les falta, con efectos nunca imaginados, como lo afirma Gil, María del C. (2008) al explicar los efectos del enfoque carencial y asistencialista implementado en algunas escuelas oficiales:

Y los efectos son idénticos a los que se producen en un enfermo al que se le intensifica la dosis de un medicamento que produce alergia: o empeora o muere. Eso es exactamente lo que les ocurre a los chicos de zonas marginales cuando la escuela les aplica acciones cuantitativas. Al trabajar sólo contenidos del grupo dominante y, por ende despreciar los de su grupo, logrará, primero, que no se sientan a gusto en sus aulas -alergia-, y, después, que las abandonen definitivamente –mortalidad-, con lo que las desigualdades quedan aseguradas. (p. 196).

En síntesis de lo expresado sobre el asistencialismo se deduce que: primero, aquellas instituciones educativas que despliegan en sus programas el enfoque compensatorio, hacen creer a los estudiantes marginados y más desfavorecidos que sus éxitos académicos dependen de ellos mismos, además permitiendo que de vez en cuando estos niños y niñas en condición de desventaja obtenga logros escolares importantes, que se reflejan luego en una promoción social significativa. En segundo lugar, la tradición de una sociedad como la nuestra, es que se selecciona a los mejores profesionales formados por el sistema, que sin duda son los de mejores posibilidades económicas, de estrato social más alto, aumentando las desigualdades entre éstos y los de más bajo rendimiento, que resultan ser los más pobres, por consiguiente la distancia es cada vez mayor, el sueño de la igualdad se va diluyendo y lo dicho en el discurso se queda en palabras y buenas intenciones. En consecuencia la promesa de la escuela compensadora, para los pobres, se traduce en esporádicos, escasos y tañidos ascensos sociales.

Estos planteamientos sobre el asistencialismo llevan a pensar que los sistemas actuales de ayuda por parte del Estado y demás organizaciones no gubernamentales se han quedado en una concepción anterior, anclada en las primeras etapas de desarrollo de la Pedagogía Social, (especialmente después de la Segunda Guerra Mundial), su función era la de dar respuesta a determinadas necesidades sociales, sobre todo a los menores y adolescentes, por lo que la perspectiva asistencialista dominó en esa época. ( Sáez, J. 2002).

### 3.4. Diversidad Cultural y Escuela

Términos como cultura, diversidad, interculturalidad, identidad cultural, multiculturalismo, entre otros, se han convertido, en el campo de lo pedagógico, en lemas que aunque generan ciertas expectativas, no tienen significados precisos y sobre los cuales aún persisten controversias y pocos consensos. Son palabras que sin decir mucho parecen decirlo todo, como lo afirma Petrus, A. (2007)<sup>112</sup> “son términos que afectan más nuestra sensibilidad que a nuestra racionalidad”; al referirse al concepto de cultura, por ejemplo, sostiene que “no puede ser pensada al margen de los procesos sociales en los que uno se encuentra inmerso (...) porque la cultura no es un atributo de los individuos en cuanto tales, sino como miembros de un determinado grupo” (p.15).

En esta perspectiva, tanto la cultura<sup>113</sup> como la diversidad<sup>114</sup> cultural son temas y realidades complejas que no se las puede definir ni explicar en forma esquemática o simplificada. En este sentido cabe señalar que, cuando se habla de términos como multiculturalidad o de interculturalidad, se producen contradicciones, ambigüedades, paradojas, perspectivas diversas y distintas definiciones que dan origen a numerosas ideas, proyectos y alternativas que apuntan en distintas direcciones<sup>115</sup>.

Algunas de estas paradojas surgen en estos tiempos de incertidumbre, cambio y diversidad, que son descritas por Gil, M. (2008, p.29), quien plantea que el reto más

---

<sup>112</sup> Antoni Petrus Rotger, catedrático de Pedagogía Social, se refiere al tema de la cultura y de la diversidad, en el Prólogo a la obra de Rosa Marí Ytarte (2007) *¿Culturas Contra Ciudadanía? Modelos inestables en educación*, resalta cómo la autora defiende “que la cultura y la diversidad cultural son una misma cosa”, y complementa diciendo “en esa actividad, la de pensar la cultura, y la de pensarla desde la educación, los itinerarios no están marcados de antemano” (p.16)

<sup>113</sup> Besalú Xavier (2002) propone el siguiente concepto de Cultura: “es lo que no es fruto de la naturaleza, es aquello que han ido construyendo los hombres y mujeres a lo largo de la historia; es todo aquello que se aprende y se transmite socialmente” (p.25).

<sup>114</sup> Besalú, Xavier (2002), Considera que hasta hace poco tiempo atrás, años setenta, el concepto era el de igualdad de oportunidades, luego fue sustituido por diversidad y hoy, “casi todo el mundo está de acuerdo en considerar que la diversidad es consustancial con la educación, que todas las personas son diferentes y que no es de recibo jerarquizarlas o categorizarlas en función de estas diferencias”(p.37).

<sup>115</sup> Según lo describe Essomba. M.A.(2008. p. 45) el término “multiculturalismo” tuvo su origen en países como Canadá, Australia, Estados Unidos, más tarde en el Reino Unido y países escandinavos como Suecia; inicialmente como “un modelo específico de gestión de la diversidad cultural”, y como “una forma concreta de dar respuesta a la diversidad cultural ya estructural de sus sociedades”.

importante para el maestro es enfrentar las numerosas contradicciones que surgen en la cotidianidad de la escuela para las que hay que estar siempre preparados; el siguiente cuadro sintetiza las ideas de esta autora:

**Cuadro 1. Paradojas de Nuestro Tiempo**

<b>Capitalismo/ Globalización</b>	<b>Deshumanización / Pobreza</b>
1) Contextos multiculturales emergentes.	Fuerte presión Homogeneizadora etnocéntrica.
2) Surgimiento de simbologías diversas.	Exclusión de sujetos vulnerables.
3) Autoproclamación del mundo libre	Nuevas formas de esclavitud de los sujetos.
4) Ausencia de certezas absolutas.	Presencia de fundamentalismos políticos y religiosos.
5) Sociedad de la hipercomunicación.	El hombre vive aislado y solo de la historia de la humanidad
6) Sociedad del conocimiento.	El ser humano no posee el más importante de los conocimientos: el conocimiento de sí mismo.
7) Sociedad teóricamente democrática y abierta para unos pocos: ambición de dinero, beneficios sin límites, competencia desmedida.	Sociedad teóricamente democrática, cerrada para la gran mayoría de la población: población cada vez más aturdida, más pobre, más menospreciada, más esclava.
8) Preponderancia de la riqueza y acumulación de capital.	Alienación, negación del derecho del ser, castración del pensamiento, domesticación, falsificación, nadificación, reducción del sujeto.
9) Sociedades de consumo.	Sociedades de subsistencia.

Fuente: Esta Investigación.

Este doble y contradictorio escenario que debe enfrentar el ser humano, en la era de la globalización, es impuesto por las fuerzas del capitalismo en las sociedades denominadas democráticas, con propósitos poco visibles y con intencionalidades disímiles: por una parte el acceso a unos pocos que reciben todos los beneficios económicos sin límites y por otra, la inmensa mayoría de la población cada vez más pobre y excluida de los bienes a que tienen derecho con justicia y equidad.

En esta misma perspectiva, autores como Essomba. M.A. (2008) consideran que el multiculturalismo es un proceso de construcción que se genera a partir de unas coordenadas específicas y desde distintos puntos:

Concluyendo que el multiculturalismo significa que cada ciudadano es libre de desarrollar sus costumbres culturales como desee, de hablar la lengua que prefiera y de profesar la religión acorde con sus creencias, siempre y cuando el ejercicio de estas libertades no suponga una afrenta a las libertades de los demás ciudadanos (p.46).

De otra parte y siguiendo a este mismo autor, el multiculturalismo se podría caracterizar por los siguientes elementos: a) es un modelo de gestión de la diversidad cultural; b) es una forma concreta de dar respuestas a la diversidad cultural presente en las sociedades; c) significa que cada ciudadano tiene la libertad de practicar sus costumbres culturales como desee, hablar el idioma que prefiera, de elegir la religión y sus creencias, etc., siempre que no afecte a los demás ciudadanos; d) y finalmente, significa igualdad de oportunidades (discriminación positiva) para compensar las desigualdades sociales existentes en la sociedad.

La interculturalidad, también como modelo de gestión de la diversidad cultural<sup>116</sup>, “significa que todos los ciudadanos son y deben ser iguales ante la ley en el marco de las relaciones cotidianas”. En el mismo sentido y complementando esta idea el autor Essomba agrega: “la interculturalidad se construye, bajo el prisma de que los contenidos propios de la diversidad cultural son elementos que no deben impedir la igualdad social” (p. 46). Para afinar este concepto, la caracterización del mismo se resume así: a) la interculturalidad implica integración (intrínsecamente asociado); b) significa proyecto para la convivencia, significa unirse para construir y compartir espacios comunes en igualdad; c) implica realizar procesos de empatía para comprender al otro; d) es mirar

---

<sup>116</sup> En la misma perspectiva, el autor Essomba. M.A. (2008, p. 47) describe que el surgimiento del término “interculturalidad” es contemporáneo del multiculturalismo, “pero difiere en esencia en cuanto a su localización geográfica y a su significado. La interculturalidad nace en Francia en los años setenta... y se convierte en un modelo que se extiende desde Canadá, Suiza y Bélgica y más tarde a España e Italia”.

hacia el pasado como punto de partida pero no como punto de llegada, para que los intercambios generados deben ser dinámicos.

En la misma línea de discusión, Ojeda, Francisco (2006) se refiere al multiculturalismo como la “convivencia de varias culturas en un mismo lugar” (p. 133), por otra parte a la interculturalidad como aquella que “estudia y analiza el modo en que los diversos grupos sociales gestionan sus diferencias en un marco de participación democrática y formalmente igualitaria” (p.133)<sup>117</sup>

Las reflexiones que se deducen de los planteamientos anteriores son, en primer lugar que, la discusión sobre los modelos de gestión de la diversidad cultural debe existir, pero no es lo más importante, más trascendente que optar por un modelo u otro, es determinar las características de los distintos sectores poblacionales para atender a sus requerimientos, promoviendo espacios de todos y para todos; en segundo término, resulta muy importante conocer los desarrollos experimentados en otros contextos, pero esto no es suficiente para construir adaptaciones a tiempos y factores distintos y particulares, por ejemplo, factores como el modelo socioeconómico, el origen étnico y cultural, necesidades y conflictos propios de cada sociedad, entre otros; un tercer aspecto tiene que ver con la adopción del modelo de gestión de la diversidad, el cual tiene que ver con la conveniencia o no de seguir ciertos planteamientos o de reformularlos teniendo en cuenta los sucesos y novedades propios en los procesos de cambio social.

En efecto, la gestión de la diversidad cultural además de exigir la igualdad de derechos para todos, debe responder a modelos coherentes con la realidad; además queda claro que la interculturalidad es un fenómeno relativamente reciente, reflejado en prácticas y discursos, por tanto para hablar de interculturalidad no se requiere de la existencia de fenómenos como la inmigración o de la convivencia entre dos culturas diferentes, como bien lo alude Ojeda, Francisco (2006): “la interculturalidad se plantea

---

<sup>117</sup> El autor referido agrega que el término multiculturalismo está ligado al concepto Estado-Nación y surge en los años 80 en EE.UU. “planteando una lucha por la obtención de derechos para las minorías”; así mismo refiriéndose a la aparición del término interculturalidad afirma que “parece ser motivado por las carencias del concepto multiculturalidad para reflejar la dinámica social y para formular el objetivo de nuevas síntesis socioculturales” (p.133).



como la forma o el modo en el que los diversos grupos socioculturales o personas individuales gestionan sus diferencias de un forma democrática y participativa en un marco de igualdad” (p.139). Y para concluir se reconoce que el campo preferente de la interculturalidad es la escuela, donde se forma a los seres humanos especialmente en valores; por estas razones debe estar dirigida a todos los estudiantes, no sólo a las minorías.

La diversificación cultural de las sociedades contemporáneas se configura como tendencia actual que ha generado una serie de aportes desde distintas disciplinas, a partir de las cuales se deduce que la interculturalidad es una categoría que nace en el ámbito de lo pedagógico para dar respuestas educativas a las identidades e implementa acciones de reconocimiento de las culturas orientadas a disminuir el impacto negativo y homogeneizador de la cultura dominante. Las reflexiones sobre la interculturalidad hacen posible que la escuela propicie nuevos ámbitos de investigación para comprender las complejidades de lo cultural; como lo sostiene Ytarte, R.M. (2007) “son numerosas las instituciones educativas que hoy encuentran en la interculturalidad el punto de referencia para elaborar respuestas a la diversidad cultural” (p.22).

La configuración de la Interculturalidad está orientada a considerar, por una parte, la diversidad y las diferencias establecidas desde lo cultural y por otra a las migraciones actuales como atención a los inmigrantes y sus diferencias culturales, el manejo de las diferencias y la conflictividad; es aquí donde la educación se convierte en herramienta clave, indispensable para dar respuesta a los innumerables conflictos generados en las nuevas formas de sociedad<sup>118</sup>, como lo describe Gil, M. (2008):

Es necesario reconocer de una vez por todas que la diversidad es algo natural, y que no se trata de resolver las diferencias entre alumnos, sino de favorecerlas, y la premisa básica para ello es romper con la creencia- firmemente arraigada- en la

---

<sup>118</sup> Ytarte (2007) al referirse al rol de la educación intercultural, afirma: “la educación entendida como uno de los mecanismos para reconstruir los vínculos entre el individuo y la sociedad, en definitiva, para pensar cuál ha de ser hoy la pedagogía que posibilite la inclusión social y la participación, un vez asumida la inevitable diversificación de unas sociedades que considerábamos homogéneas.( p.26).

supuesta homogeneidad como punto de partida, como procesos y como punto de llegada. La heterogeneidad y la conflictividad son elementos educativos. En consecuencia, en lugar de controlarlas, hace falta potenciarlas, y esto no es posible con ideas y con prácticas homogeneizadoras. Homogeneizar es negar la evidencia, ir contra lo natural, anular la maravillosa fuerza que el sujeto tiene. Permitir la diferencia es crear el diálogo y, por tanto, educar, crear al hombre. (p.186).

El debate académico por el tema de la diversidad en Colombia es asumido por diversas organizaciones que han aportado elementos teóricos significativos, algunos de ellos desde los movimientos sociales y populares, como es el caso de Planeta Paz (2004; 2011) que ha planteado en los escenarios de discusión propuestas como: “los Proyectos Educativos- PEPAS”<sup>119</sup>, los retos de construir una educación en y para la diversidad, lo que significa una educación con perspectiva de género”, “ la diversidad, característica relevante de la condición humana, ha tomado su lugar dentro de la *movilización* sin desdibujarla” (Planeta Paz. 2011, p.14). Desde sus inicios (año 2001), Planeta Paz desarrolla anualmente un Seminario de reflexión que aborda, entre otros temas, las Agendas de los sectores sociales con el fin de enfrentar los procesos de globalización “que han profundizado las desigualdades y dependencias sociales y económicas entre los países” (Planeta Paz. 2004, p.8).

Es entonces, la interculturalidad un interrogante y un reto actual de la educación, más que un enfoque ya agotado acerca de las prácticas educativas sobre diversidad o de aquellos programas de atención de las diferencias; así se podría considerar que los espacios pedagógicos de la interculturalidad en la escuela son los más propicios para determinar las formas de cultura a transmitir y aprender; como por ejemplo las que se orientan a suplir las necesidades del mundo globalizado para responder al mercado competitivo o por el contrario aquellas formas que articulen lo universal con lo particular sin desconocer la diversidad de las identidades.

---

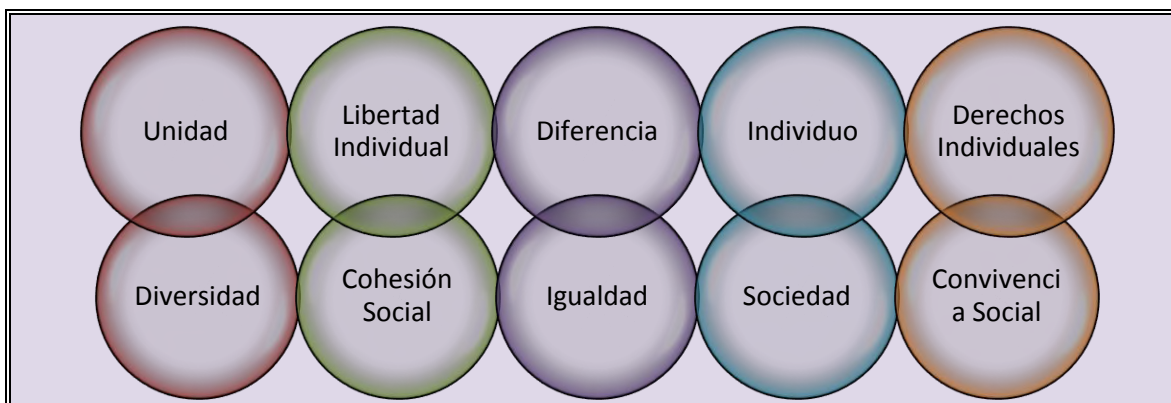
<sup>119</sup> Los PEPAS, son los Proyectos Educativos Pedagógicos Alternativos, propuesta liderada por Planeta Paz, para dar respuesta a la construcción participativa, desde abajo, de la nueva escuela.

En síntesis, la educación intercultural se ha pensado como una respuesta educativa a las situaciones ya mencionadas de la diversidad social de nuestros tiempos, dicho de otra manera, las realidades sociales cambiantes e inciertas que hoy se viven, exigen la reflexión de cómo poder facilitar, tanto desde lo educativo como desde de la participación y la inclusión de las actuales formas de identidad; como bien lo afirma Ytarte (2007, p.168) “Sin esta reflexión, la pedagogía que desarrolla la *atención a la diversidad cultural* corre el peligro de convertirse en dispositivo favorecedor de la generación de bolsas de exclusión y pobreza a partir de los criterios étnicos y culturales”

### 3.4.1. Interculturalidad y Pedagogía.

Como ya se ha dicho, la interculturalidad es un concepto asociado al de integración que significa propuesta de convivencia, se trata de construir y compartir ámbitos comunes donde prime la igualdad, la empatía, la comprensión del otro, además la existencia de permanentes canales de comunicación. La interculturalidad como enfoque y como propuesta sociopolítica intenta combinar categorías como libertad y cohesión social, unidad- diversidad, igualdad- diferencia, individuo-sociedad y otros, como lo propone Gil-Jaurena, I (2013) “se trata de conjugar valores tradicionalmente dicotómicos o dicotomizados, y plantear la posibilidad de que sean potenciados al mismo tiempo”, como se ilustra en la siguiente figura:

**Figura 12. Valores Dicotómicos de la Interculturalidad**



Fuente: Esta Investigación, basada en Inés Gil Jaurena (2013).

Las instituciones escolares de hoy no son las mismas de hace unos años atrás, en ellas hacen presencia niños, niñas y jóvenes de múltiples tendencias culturales, étnicas, religiosas, de variadas procedencias, por motivos, especialmente del conflicto social armado, lo cual exige que la escuela y el maestro se adapten a estas nuevas circunstancias, pensando más en función de una educación desde y para la diversidad, hecho que debe motivar a la transformación de las tradicionales prácticas educativas que aún persisten en la cotidianidad de la enseñanza. Siguiendo a Ojeda Francisco (2006) el campo de actuación preferente de la interculturalidad es la escuela, “por ser ésta transmisora de valores morales y tener mucha influencia en la formación de los seres humanos” (p. 140) y agrega que la interculturalidad debe ser para todos los estudiantes, no solo para las minorías, como se relata en el testimonio:

Bueno, en este momento un currículo para eso no lo hay, pues dado que hay mucha necesidad para tanta población diversa, se está adecuando un currículo ya con las estrategias, pero eso apenas se está haciendo vamos a adecuar un currículo para todo ese tipo de necesidades, un currículo que se adecue a las necesidades de la población. (P 4: E-AL-MaNaz-4 - 4:55).

Es en esta perspectiva que surge la pedagogía intercultural como “un discurso pedagógico acerca de la diferencia y la identidad, como reflexión acerca del papel que tiene la educación respecto a la diversidad de formas culturales y de pertenencia en un mundo global e interdependiente”(Ytarte.2007, p.25), en consecuencia la pedagogía intercultural por lo general se orienta en dos líneas de acción, como lo describe la misma autora: la atención pedagógica a las minorías étnicas, a los inmigrantes, desplazados, a los culturalmente diferentes, o bien como educación y prevención del racismo en nuestros tiempos. En este sentido algunos de los consultados se refieren a las implicaciones derivadas de la presencia en las escuelas de la heterogeneidad de sus estudiantes, implicaciones que tienen que ver con lo académico, es decir con la pertinencia de los currículos, con lo administrativo, con lo extraescolar, entre otros. Además, se reconoce que nuestro medio escolar es cada vez más diverso, se trata de un fenómeno progresivo que tiene implicaciones en la vida de quienes habitan la escuela:

Llegan niños de comunidad afro y en el barrio la mayoría son blancos; comienzan que el “negrito”; en las cuestiones de las etnias también algunos llevan y conservan sus tradiciones sus raíces y les da pena a veces manifestarse como ellos son, pero con el tiempo obviamente logran adaptarse a la institución. (P 2: E-JD-CIU-2 - 2:61).

En términos de Jordán, J. A. (2006), todo lo referente a la educación intercultural es una resultante de una sociedad pluralista, en tanto que el pluralismo es una de las características de la democracia, y ésta, a la vez, se concibe “como el derecho a la diferencia, unido al reconocimiento social y legal de las culturas minoritarias” (p.31). Como es evidente, la educación intercultural se vincula con la democracia, la que permanentemente está amenazada por la intransigencia, el racismo y otros fenómenos propios de la época, como la antipatía y la hostilidad con el otro; en consecuencia, la discusión respecto al tema debe centrarse en que nunca será suficiente que los educadores demuestren actitudes positivas frente a la diversidad, sino que por el contrario, se demandaría una formación específica y de apoyo, complementada con amplios conocimientos sobre las culturas que confluyen e interactúan en la escuela.

De otra parte, esta tendencia requiere de la apropiación y aplicación de alternativas pedagógicas interculturales, que comenzarían con la planificación curricular, seguida de la elaboración, selección de apoyos y materiales de aprendizaje, interacción con otras instituciones, previsión de actividades grupales, incorporación de padres de familia en Proyectos Pedagógicos, asesoría y atención personalizada para casos específicos, es decir un currículo pensado desde esta perspectiva, como se alude aquí:

Se propone que en el llamado currículo profesoral, estén presentes o tenidos en cuenta, elementos de interculturalidad, elementos de interdisciplinariedad en el abordaje de los temas, entonces siempre es necesario que tengamos en cuenta no solo las competencias específicas (P 5: E-GA-Mer-5 - 5:66)

En consecuencia, se deduce que es necesaria una formación de todos los educadores específicamente en estos asuntos, en la medida en que lo intercultural nos implica a todos y será preciso una preparación más concreta referida a colectivos y grupos culturales minoritarios, especialmente cuando se trata de culturas muy alejadas que implique cultivar su propia lengua, sus costumbres y su cosmovisión, sus formas particulares de estar en el mundo.

Existe hoy una tendencia creciente y un fuerte interés por la denominada educación multicultural, éste es y será un reto para los sistemas educativos de nuestra sociedad, especialmente cuando en tiempos actuales persiste, en la escuela, una orientación hacia una uniformidad monótona y empobrecedora dentro de los procesos formativos. Este es un motivo de gran preocupación entre algunos maestros que en sus relatos se refieren al desconocimiento observado cuando llegan (o son trasladados) a estos contextos de vulnerabilidad, ellos se muestran sorprendidos al encontrar grupos de estudiantes con diversidad de características, situación para lo cual la universidad no los ha preparado de forma apropiada, dicho de otra manera, sin las herramientas pedagógicas y didácticas para planear, desarrollar y evaluar procesos educativos en estos contextos, como se describe en estos testimonios: “Entonces lo que se espera, es formar a los docentes en ese tipo de herramientas con el fin que ellos no desvinculen su parte educativa, cuando hay la emergencia no hagan un cese” (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:13); otro de los testimonios afirma:

A veces yo miro que el problema de algunos docentes aquí, es y eso también lo he visto en los practicantes, porque aquí han pasado practicantes también de las universidades, ellos también vienen con eso de encontrarse un grupo homogéneo, un grupo que al que va a explicarle, le van a decir le van a entender, entonces ahí también chocan los muchachos, porque dicen: “no, qué muchachos tan difíciles”, no entienden nada y a veces es eso porque desconocen esa diversidad de población (P 3: E-LM-MaNaz-3 - 3:74).

Para responder de manera puntual a las realidades socioculturales, étnicas y de diversidad de la escuela, se requiere con urgencia un movimiento pedagógico que

favorezca el enfoque multicultural de la educación, que rompa los límites instrumentales de la formalidad y la normatividad que reducen los propósitos formativos de la escuela, es precisamente en este aspecto que la formación de los maestros debe reorientarse desde la universidad con formulaciones teórico- prácticas, alternativas que posibiliten el desarrollo de currículos más flexibles y pertinentes, además las instituciones educativas tiene el reto de integrar desde las diferencias a todos los colectivos de estudiantes que lleguen a ella; el dilema está en cómo, de qué manera se puede atender a la igualdad de oportunidades manejando adecuadamente la diversidad.

Por otra parte, existen presiones y condicionamientos que se ejercen desde el Ministerio de Educación Nacional hacia los maestros, para que se cumplan los denominados estándares y competencias como una política nacional; imposición que no permite desarrollar la verdadera flexibilidad curricular, ni plantear los currículos interculturales que respondan a la diversidad que se vive en las instituciones, situación que se evidencia en el siguiente relato:

Yo sé que a ellos el Ministerio les dice : mire, toda esta lista de estándares son los mínimos, y eso le dicen, los mínimos (risas), que usted debe cumplir, y entonces los directivos, los coordinadores, nos transmiten a nosotros esa presión, pero a la luz de un currículo flexible, de un currículo intercultural, de un currículo pertinente o como lo queramos llamar, no se puede dar eso, y en cierta forma mejor que no se dé así, porque no todos los grupos son iguales, no todas las personas son iguales, no en todo se tiene el desempeño, y a veces hay cosas más importantes que el mismo estándar . (P 5: E-GA-Mer-5 - 5:73).

También el testimonio deja entrever la necesidad de acompañar a la escuela en el propósito de comprender el fenómeno de la diversidad, mediante el desarrollo de proyectos pedagógicos y didácticos fundamentados en la heterogeneidad, diversidad cultural y social de las niñas, niños y jóvenes que proceden de distintas regiones, adaptando estándares y competencias acordes a las características de esta población escolar, en un proceso de enriquecimiento de saberes.

Como lo describe Jordán (2006), este tipo de educación multicultural se propone entre otros objetivos: a) desarrollar en los estudiantes una competencia bicultural, es decir capacidad para actuar adecuadamente en la comunidad mayoritaria y en aquella propia o minoritaria; b) propiciar el logro de la igualdad de oportunidades en especial para niños (as) y jóvenes procedentes de grupos culturales minoritarias; c) combatir de manera determinante el racismo, ya sea personal o institucionalizado. El mismo autor agrega que la realidad de nuestros contextos escolares es que, cada vez se encuentra un mayor número de maestros con dilemas y dificultades para atender y orientar a grupos de niños (as) y jóvenes culturalmente heterogéneos, minoritarios y distintos, esta situación se agudiza cuando los educadores no han sido formados o preparados con elementos básicos para ejercer la docencia en ámbitos con diversidad cultural. (p. 14).

También es cierto que la presión e imposición oficialista e institucional del currículo puede más que la misma conciencia y el compromiso profesional de los maestros con los intereses formativos y emancipadores, como lo ilustra Peter MacLaren en el prólogo a la obra de Giroux (1997) “Los profesores como intelectuales”, cuando afirma:

como intelectual transformativo, el profesor debe comprometerse con las siguientes tareas: la enseñanza como práctica emancipadora, la creación de escuelas como esferas públicas democráticas, la recuperación de una comunidad de valores progresistas y el fomento de un discurso público común unido a imperativos democráticos de igualdad y justicia social. (p. 20).

Para el logro de las tareas esbozadas por Giroux, se plantea para el maestro la necesidad de tomar distancia del currículo formal; hacer uso de la ideología<sup>120</sup> como un “instrumento pedagógico” que permita comprender y analizar la escuela por dentro, es decir, cómo corroboran y generan significados; de igual manera examinar las formas cómo la escuela distribuye y legitima el conocimiento, las formas lingüísticas, los

---

<sup>120</sup> Para Giroux la ideología es “un constructo dinámico relacionado con los modos en que los significados se producen, transmiten e incorporan en forma de conocimiento, prácticas sociales y experiencias culturales”



valores, los estilos, etc.<sup>121</sup>y, finalmente “la enseñanza ha de estar animada por la pasión y la fe en la necesidad de luchar para crear un mundo mejor” (Giroux. 1997, p. 49). No sobra agregar aquí que la estructura administrativa de las instituciones educativas, las funciones adjudicadas a los directivos docentes en la actualidad tratan de aislar a los profesores, limitando la toma de decisiones democráticas y de las relaciones sociales productivas.

### 3.4.2. Educación y Multiculturalidad<sup>122</sup>.

Es importante reconocer diferentes perspectivas o modelos, que desde diferentes autores<sup>123</sup> expresan variadas formas de entender la educación inter ó multicultural, teniendo en cuenta que cada enfoque está sustentado bajo una concepción implícita de cultura entendida ésta como “un concepto difuso, inacabado y en constante movimiento”, García, Javier y otros (1993)<sup>124</sup>. Por su parte Itarte Rosa Mari (2007) describe tres tendencias que explican el fenómeno: tendencia asimilacionista o llamada también educación compensatoria, que parte de la teoría del déficit; la tendencia multicultural que parte de la idea de una sociedad formada por grupos culturalmente diferenciados y separados, que coexisten en un mismo territorio; y finalmente las tendencias interculturales con enfoque integrador y crítico, basado en el diálogo y la comunicación.

En consecuencia, recogiendo las diferentes miradas, éstas dan cuenta de seis posiciones: educar para igualar, conocimiento de la diferencia, el pluralismo cultural, la

---

<sup>121</sup> Giroux reúne estas categorías bajo la etiqueta de “capital cultural” que además son determinadas maneras de hablar, actuar, moverse vestirse y socializarse.

<sup>122</sup> GAMA, Natalia. (2008. p.261) presenta una diferenciación sobre el usos del concepto “multiculturalidad” es un término puramente descriptivo “para referirse a las sociedades donde coexisten diversas culturas, mientras que a la palabra interculturalidad se le atribuye un significado normativo, en la medida en que supone un determinado tipo de relaciones entre las culturas coexistentes en una misma sociedad”.

<sup>123</sup> El autor Francisco Javier Ojeda Baena (2006) presenta una clasificación alterna de modelos de educación intercultural: Educar para asimilar; Educar para compensar; Educar para diferenciar; Educar para biculturalizar; Educar contra el racismo; Educar para empoderar; Educar para transformar; Educar para interactuar (p.138). Estas propuestas de educación intercultural no son excluyentes, por el contrario se complementan.

<sup>124</sup> García, Javier y otros. (1993). *La educación Multicultural y el concepto de cultura*. En Revista Iberoamericana de Educación, No. 13. Disponible en: [www.oei.es/oeivirt/rie13a09.htm](http://www.oei.es/oeivirt/rie13a09.htm)

educación bicultural, la educación como transformación y la educación antirracista, enfoques que se describen a continuación brevemente:

El modelo de educar para igualar, pretende lograr la igualdad de oportunidades educativas para todos aquellos estudiantes de la escuela que son culturalmente diferentes, debido a que supuestamente este tipo de estudiantes se ven sometidos a ciertas desventajas en el aprendizaje, por la preponderancia de valores dominantes en la escuela regular. Desde esta perspectiva, a partir de los programas que se promuevan, se evitará en gran parte el fracaso académico de los estudiantes evitando actividades compensatorias que niegan las diferencias culturales. Este enfoque está basado en la teoría del “capital humano”, según la cual la educación es una forma de invertir en el individuo para que adquiera conocimientos y destrezas, las que puede convertir en ingresos para su sobrevivencia. Las condiciones de vida y la economía se mejorarán en la medida en que los individuos desarrollen su capital humano a través de la educación, con lo cual queda implícito que la pobreza y la discriminación proviene en gran parte del hecho de que los grupos marginados y desprotegidos no poseen igualdad de oportunidades en el ámbito educativo para adquirir conocimientos y destrezas.

En cuanto al segundo enfoque, el conocimiento de la diferencia, se propone una necesaria educación sobre las diferencias culturales, “se trata de enseñar a todos a valorar las diferencias entre las culturas”. En consecuencia la escuela debería orientar todos sus esfuerzos hacia enriquecer culturalmente a todos sus estudiantes, mediante la integración a la programación curricular de aspectos de la multiculturalidad. Los resultados de este enfoque se reflejarían en una convivencia armoniosa entre todos los estudiantes, respeto por el otro, tolerancia y reconocimiento de la igualdad dentro de la pluralidad.

El enfoque del pluralismo cultural, pretende preservar y extender el pluralismo, rechazando toda forma de aculturación y aprovechamiento a las que se ven sometidas las minorías en el momento de su interacción con las culturas mayoritarias. Por su parte la escuela debería preservar el pluralismo mediante la reflexión y la comprensión de la

existencia de la diversidad cultural en la sociedad; de la interacción inter e intra-grupos; de la coexistencia de los grupos en igualdad de oportunidades y de la necesidad de valoración de la diversidad cultural por parte de la sociedad en general.

La educación bicultural intenta el desarrollo de competencias en dos culturas diferentes, generando la completa participación de estudiantes de grupos mayoritarios y de los minoritarios en las oportunidades socioeconómicas que ofrece el Estado; pero en todo caso sin que los miembros de los grupos minoritarios pierdan su identidad o su lengua.

En el enfoque de la educación como transformación, también denominada de reconstrucción social, se pretende que la educación propicie un proceso orientado al desarrollo de ciertos niveles de conciencia entre los estudiantes minoritarios, sus padres y comunidades, acerca de sus condiciones socioeconómicas, preparación que los debe conducir proactivamente a la realización de acciones basadas en la comprensión crítica de su propia realidad para lograr transformarla. Y, finalmente el enfoque antirracista, donde la escuela a través de la educación puede y debe jugar un papel muy importante en la eliminación del racismo personal e institucional, teniendo en cuenta que el énfasis de la educación antirracista centra su atención, ya no en las diferencias culturales, sino en la forma en que tales diferencias se utilizan para albergar las desigualdades.

Todos estos enfoques están orientados hacia la búsqueda de un modelo educativo dirigido a todos los colectivos e individuos, que desde la perspectiva de la igualdad y diversidad favorezcan la expresión de las diferencias, lo cual implica que: a) el enfoque sea plural en sus contenidos educativos, que sea capaz de transformaciones sociales; b) que sea el resultado de una profunda revisión de los modelos educativos existentes (los que reproducen los mecanismos de jerarquización y poder); c) implica la modificación del currículo y de la estructura de la escuela; d) que los programas educativos promuevan en los estudiantes adquisición de competencias culturales y capacidad de análisis crítico de la sociedad; e) que el enfoque sea una respuesta contundente a las problemáticas generadas en la diversidad de la escuela.

En sentido similar, a partir del discurso de la diversidad, existen otros modelos que aunque no son excluyentes, la mayoría de ellos tienen como propósito central el reconocimiento de la diversidad, sin embargo el contenido de sus propuestas difieren en cuanto al lugar que la interculturalidad ocupa en el conjunto de las instituciones educativas. Siguiendo a Itarte, R.M (2007) da cuenta de tres modelos, el primero está situado dentro del modelo positivista tecnológico, más de corte conservador, su objetivo es asimilarse al grupo mayoritario sin asumir “la complejidad ni la incertidumbre de procesos culturales e identitarios” (p.124), aplicando criterios de racionalidad clasificatoria de las diferencias culturales; el segundo es el denominado socialdemócrata o también modelo liberal del multiculturalismo, que pretende asegurar la igualdad de oportunidades sociales mediante la educación y al mismo tiempo reconociendo la pluralidad cultural y de las diferencias individuales, haciendo mucho énfasis en la “diferencia” como derecho individual; finalmente el enfoque crítico o socio-crítico, o denominado también multiculturalismo teórico, que aspira “desarrollar una educación democrática y modificar tanto las estructuras como los contenidos educativos que suponen dominación ideológica o desigualdad” (p.124).<sup>125</sup>

### 3.4.3. Enfoque de Equidad y de Derechos.

*La igualdad no puede ser un pretexto para la inequidad.*

Según lo expresado por Pulido, O (2012), las políticas públicas sobre educación en Colombia han sustituido las metas para alcanzar la igualdad en materia de garantía y disfrute de los derechos políticos, económicos, sociales y culturales; tanto la inclusión<sup>126</sup>, como la educación inclusiva, que hacen parte de la estrategia central de los enfoques de equidad, se proponen agrupar esfuerzos orientados a corregir la exclusión

---

<sup>125</sup> Este enfoque pretende desarrollar una educación contra la desigualdad, a partir de las dinámicas identitarias y de los conflictos sociales y culturales”. Se señalan algunas características en el sentido de que la educación intercultural debe ser emancipadora, abierta y compleja. “Desde esta perspectiva se intenta integrar la complejidad de los procesos sociales, fomentando la democracia y la expresión de la pluralidad” Itarte, R.M.(2007. p.129).

<sup>126</sup> Según la Unesco (2008. p.21), la inclusión es asumida como un proceso y “como una búsqueda incesante de mejores formas de responder a la diversidad. Se trata de aprender a vivir con la diferencia y de aprender a capitalizar las experiencias derivadas de las diferencias”, en consecuencia la inclusión educativa significa la construcción de formas de responder a la diversidad, en este caso, en el sistema educativo del país.

de amplias capas de la sociedad de los llamados “Beneficios del Desarrollo”. En consecuencia, las políticas equitativas son políticas moderadas, orientadas a ofrecer soluciones parciales a los sectores supuestamente más golpeados por la pobreza, a los sectores excluidos del derecho a la educación.

El anhelo legítimo de todo ser humano es lograr la igualdad de derechos como un ideal, como meta de realización personal, pero la realidad vivida niega esta posibilidad, es una paradoja encontrar sociedades opulentas, con excesos y lujos, pero con millones de pobres a su alrededor, excluidos, sin derecho al disfrute de los beneficios sociales, económicos, políticos y culturales a los que tienen acceso otros ciudadanos. En consecuencia los seres humanos somos desiguales en la realidad, como lo afirma Sacristán, G. (2005):

A la igualdad hay que buscarla activamente con estrategias adecuadas. La desigualdad, en cambio, se produce y reproduce espontáneamente dejando discurrir lo existente; con nuestras actuaciones podemos incrementar las que ya existen o producir otras nuevas (...) la educación es en sí misma la posibilidad utópica de transformar la realidad de los individuos. (p.31).

En la perspectiva anterior del acceso a los derechos, el de la educación se constituye en el básico y determinante para poder ejercer los demás; en las actuales sociedades, denominadas de la información, un individuo no puede ser libre, si no es en el ámbito de las libertades de pensamiento y expresión (Sacristán. 2005); queda explícito el argumento: con la educación es posible transformar las realidades que circundan al individuo, lo cual hace posible romper la brecha entre poderosos y menos favorecidos para lograr el sueño de la igualdad. Es en este contexto, el Estado tiene la misión de garantizar a sus ciudadanos, a través de la escuela, una educación incluyente y proporcionar los medios necesarios que este propósito implica.

Dentro del enfoque de equidad, las posturas de educación inclusiva y de derechos son las que más predominio presenta y han sido motivo de atención, debates y tensiones

entre educadores y organismos de administración educativa en los últimos tiempos. Díaz, Nicolás (2011) en la descripción que hace sobre educación inclusiva, ofrece algunas respuestas a dos interrogantes básicos, ¿qué es una escuela inclusiva? , ¿Cuál es el origen de la escuela inclusiva?

En cuanto al primer interrogante, el eje central de la participación igualitaria de todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, debe pasar de una educación homogeneizadora y segregadora, hacia una educación que responda a las necesidades de todos los estudiantes, es decir inclusiva. Los procesos de integración e inclusión de todos los estudiantes en la escuela ha de iniciarse por destacar la importancia de la igualdad, evitando la discriminación y propiciando el respeto por las diferencias, como lo relata uno de los docentes en servicio: “Para lograr la integración, importante la igualdad de oportunidades para todos, trabajo igual para todos sin discriminación. Una educación general e igualitaria para todos” (P 1: E-G-CIU-1 - 1:30).

Como sucede en la mayoría de los países latinoamericanos, con el transcurrir de los años, asistimos a una escisión cada vez más profunda de la brecha social entre el sector más aventajado económicamente y el sector más pobre de la sociedad. Lo anterior nos lleva a afirmar que la región de América Latina y el Caribe es una de las más desiguales del mundo, debido a la inequidad en la distribución de las riquezas que estos países producen, con una alta presencia de instituciones educativas privadas y una baja estimulación de los establecimientos educativos públicos, entonces ¿qué son las escuelas inclusivas? Son:

- “Espacio de construcción en y por la democracia, en el cual se da lugar a la convergencia de la diversidad relacional” (Díaz, Nicolás. 2011, p. 1).
- “Las escuelas inclusivas son aquellas que desarrollan medios de enseñanza que responden a las diferencias grupales e individuales, y por lo mismo, benefician a todos los niños y niñas y contribuyen al desarrollo profesional de los docentes”. “también favorecen el desarrollo de actitudes de respeto y valoración de las

diferencias, de colaboración, de solidaridad, que son la base de aprender a vivir juntos, y para la construcción de sociedades más justas y democráticas y menos fragmentadas y discriminadoras” (Baeza, Correa, 2007, citado por Díaz, S. 2011, p. 1.)

Así, la escuela inclusiva debe constituirse en un espacio para la justicia y la equidad de quienes viven en condición de desventaja y vulnerabilidad: personas en condición de desplazamiento, de discapacidad, de pobreza extrema, entre otras. Es responsabilidad no sólo de la escuela y de sus maestros, sino también y prioritariamente del Estado, propiciar programas y actividades conducentes a una mejor integración de todos los estudiantes, con respeto y tolerancia frente a las diferencias, como lo expresa uno de los entrevistados: “Eso depende mucho de los profesores, que motiven y orienten a todos los niños hacia el buen trato, compañerismo e igualdad, en este sentido se trata de dar oportunidades a todos en igualdad de condiciones” (P 1: E-G-CIU-1 - 1:39). Queda claro que la mejoría en este proceso no depende únicamente de la voluntad y competencia del maestro, sino de un complejo de situaciones donde la orientación y acompañamiento a los estudiantes es prioritario.

Finalmente, la escuela inclusiva tiene su origen en Estados Unidos, en 1975, cuando se crea una Ley que hace referencia a la educación de personas con algún tipo de deficiencias en ambientes no restrictivos, es decir, donde se comparta entre distintas personas, y no en ambientes o establecimientos separados. Es en este momento que la escuela inclusiva se convierte en un movimiento internacional con apoyo de organismos como la ONU- UNICEF- UNESCO, las cuales han convocado a acciones y reuniones para que la escuela llegue a todos los niños, niñas y jóvenes sin distinción, en igualdad de condiciones y dentro del sistema educativo ordinario.

Una de las deducciones más importantes en los procesos de la escuela inclusiva, es reconocer que los maestros de la educación regular no han sido adecuadamente preparados para atender la diversidad cultural de los estudiantes. Los maestros no poseen las herramientas metodológicas, ni didácticas, ni los conocimientos teóricos para el

manejo de la educación inclusiva. Sin embargo, algunas universidades han iniciado a integrar en las denominadas mallas curriculares de los programas de formación de maestros algunos elementos de análisis sobre inclusión. Se han integrado aspectos como atención a la diversidad- integración escolar- atención a las Necesidades Educativas Especiales (N. E. E). – etno-educación- multiculturalidad- interculturalidad.

Los informes de Educación para Todos( EPT), (Unesco, 2010) describen que la educación inclusiva está dirigida a personas con discapacidad, personas con necesidades educativas especiales, poblaciones indígenas y afro-descendientes, poblaciones con diversas opciones sexuales y de género, niños-niñas y jóvenes en situación de desplazamiento, población rural entre otros. La EPT, permite introducir la educación como un derecho humano fundamental; por otra parte, es el resultado de la Declaración mundial sobre Educación para Todos realizada el Jomtien- Tailandia, en marzo de 1990, la cual propone: satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, esta declaración fue ratificada y desarrollada en el foro mundial de Dakar, año 2000 y en el documento sobre metas educativas 2021 de la OEI (Organización de Estados Iberoamericanos).

Los análisis y las discusiones sobre el tema de Inclusión-exclusión han servido “para posicionar el enfoque de derechos, como sustento para contrarrestar los efectos nocivos que producen las políticas de corte mercantil y administrativo, centradas en buscar mayores niveles de eficiencia en términos de relación costo-beneficio” (Pulido, O. 2012, p.8). También han servido para ubicar el concepto de inclusión dentro de diversas posturas, como consecuencia de la trayectoria política que ha tenido el concepto, generando tratados, estrategias, declaraciones, programas, metas e iniciativas, que buscan transformaciones significativas en los procesos formativos de la sociedad. Entre estos tratados y convenciones podemos mencionar:

- a) Declaración Universal de los Derechos Humanos.- 1948.
- b) Declaración de los Derechos del Niño.- 1959.
- c) Convención de la UNESCO. Eliminación de las discriminaciones en materia de enseñanza. 1960.



- d) Convención contra la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer. 1981.
- e) Convención sobre los derechos del Niño. 1990.
- f) Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Jomtien. Tailandia. 1990. Esta declaración estableció los principios básicos del enfoque inclusivo en educación en relación con las necesidades básicas de aprendizaje.
- g) Declaración de Salamanca. Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, España. 1994.- Introduce el concepto de Inclusión y lo relacionó con el de Integración. El concepto de integración<sup>127</sup>, aquí, está muy relacionado con aspectos como Escuela Integradora, Participación, Inclusión social, Aprender juntos, entre otros.
- h) Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad. 2006. En ella se adopta el planteamiento de la enseñanza a lo largo de la vida (art.24). Este planteamiento se inscribe en el marco político que rompe con el enfoque de educación inclusiva. Esta Convención da origen al enfoque de derechos con la propuesta de las 4 A, esbozada por Katarina Tomasevski, citada por Pulido, O (2012, p. 18), la cual se resumen así:
  - a) Asequibilidad: o Disponibilidad. Los Estados deben garantizar la existencia de todas las condiciones para que todas las personas puedan gozar del derecho a educarse.
  - b) Accesibilidad: Establece que todas las personas deben poder acceder a la educación y permanecer en el sistema.
  - c) Adaptabilidad. La educación debe tener la flexibilidad necesaria para adaptarse a las necesidades de sociedades y comunidades y de estudiantes en contextos naturales y sociales variados.
  - d) Aceptabilidad. Pertinencia de los programas y métodos pedagógicos en referencia a las poblaciones y de los contextos. muestran avances y retrocesos, en función de los constantes cambios.

---

<sup>127</sup> En el Análisis planteado por Pulido, O (2012) se advierte y se deduce una diferenciación entre la *escuela integradora*, como aquella que centra su atención en los diagnósticos y su acción está en los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales; *la escuela inclusiva*, por su parte, se orienta hacia la resolución de problemas educativos y su acción engloba a la educación en general, teniendo en cuenta a todos los estudiantes que participan en los procesos educativos.

Por su parte en el enfoque de derechos se dan tres dimensiones, que según la misma autora Tomasevski, se sintetizan así:

- 1) Dimensión del Derecho a la Educación: Se refiere a la naturaleza y alcance del derecho derivado de normas nacionales e internacionales de protección, que incluye el derecho a la Disponibilidad de educación, es decir la asequibilidad, y el derecho de acceso a la educación es decir la obligación de accesibilidad.
- 2) Dimensión de los Derechos en la educación. Se refiere a la promoción y garantía de todos los derechos humanos en el ámbito de la escuela= Obligación de aceptabilidad).
- 3) Dimensión de los Derechos por la Educación. Hace referencia al papel de la educación como multiplicador de los demás derechos y que implica el derecho a una educación aceptable, como el derecho a permanecer en el sistema educativo (obligación de adaptabilidad).

Las dos últimas dimensiones hacen referencia más a la escuela, y aunque la escuela por sí sola no puede garantizar la totalidad de los derechos, es en ella donde se materializan y se hacen posible; es en la escuela, en las interacciones concretas, en los planes de estudio, en los contenidos, en las investigaciones y en las prácticas pedagógicas que se hacen visibles y operativas las políticas, los decretos y las leyes y demás acuerdos que sobre el enfoque de derechos existen. En síntesis se puede inferir que en la actualidad, el enfoque de derechos y el enfoque inclusivo están en permanente tensión, a la que están sujetos los maestros, que concluyen diciendo que es lo mismo con diferentes términos.

En el caso particular de la población desplazada, que ha sido obligada al desarraigo en circunstancias de violencia y de alta vulnerabilidad, en ellos deben persistir los derechos políticos, civiles, económicos, sociales y culturales, como lo expresa la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES. 2008): “La formulación de políticas públicas ajustadas a las necesidades y especificidades de la población desplazada, sometida a una situación repentina,

inesperada y traumática, debe facilitar el restablecimiento y reparación de sus derechos en su condición de víctimas/ sobrevivientes” (p.7). La situación de esta población empeora cuando la operatividad de estas políticas es muy lenta o no se ofrecen en el tiempo oportuno que permita lograr una situación de sobrevivencia comparable con la anterior, “o al menos alcanzar los mínimos vitales<sup>128</sup> garantizados para la mayoría de la población colombiana”, según lo reseña el mismo Codhes.

Las consideraciones anteriores sobre el enfoque de derechos permite dilucidar la relación entre dos categorías en discusión: la educación como derecho humano y la falta de oportunidades educativas, esta última interpretada algunas veces como deficiencia del servicio público o como un obstáculo social para el desarrollo e incluso otras veces como una disfunción institucional; sin embargo, pocas veces se le identifica como violación de un derecho humano básico y fundamental. Por otra parte, la educación como un derecho social tiene su punto culminante en la persona en disfrute pleno de todos sus derechos durante toda la vida, no se trata de reducirla solamente a un determinado período de la vida.

De esta manera queda claro que la educación es un derecho para toda la vida, independiente de la edad, etnia, género, condición política, origen social, creencias religiosas, etc., no obstante se considera que la educación para personas menores de edad debe ser obligación de los gobiernos, asignándose para ello el máximo de los recursos y esfuerzos adoptando un currículo que respete las diferencias, la diversidad social y la igualdad humana. Es de señalar que la falta de oportunidades educativas para niñas, niños y jóvenes no solamente se evidencia en la insuficiencia de recursos, falta de cupos para el acceso, sino en el desorden y desarticulación de la oferta para personas excluidas, en condición de desplazamiento y discapacidad, en la falta de atención a las desigualdades sociales y a la ausencia sistemática de propuestas pedagógicas que potencien el desarrollo humano integral de estos colectivos.

---

<sup>128</sup> El Codhes al referirse a los mínimos vitales está haciendo alusión más bien a los denominados Principios Eco- Vitales propuestos por Jacob Keim (2013).

**Fotografía 5. La Educación Derecho de Todos.**

Fuente: Tomada en Institución Educativa No. 2 de la Muestra

Teniendo en cuenta que la educación es un derecho civil y político que se debe garantizar, esto no implica que sólo se debe enseñar a leer y escribir, sino que se hace necesario desarrollar las capacidades para responder a la dignificación de las vidas de todas las personas, especialmente a los estudiantes en condición de desplazamiento y vulnerabilidad que han sido víctimas de los conflictos sociales, situación que los ha marginado del derecho a la educación en igualdad de condiciones.

En conclusión, la misión de la institucionalidad y de la sociedad civil y del Estado no se reduce a respuestas parciales a situaciones de abuso, violación y explotación, sino que se ensancha a todas las acciones e interacciones que desde la escuela y demás instituciones del sector público y privado, permitan la realización de todos los derechos a los niños, niñas y adolescentes que sufren los efectos de la violencia y el conflicto.

El tratamiento dado a la diversidad cultural en la escuela no es el más adecuado, se observa alejado de lo que se configura como interculturalidad; se lo maneja como con

cierta anormalidad o excepcionalidad que supone un diseño de actuaciones específicas para grupos culturales diversos. Por el contrario se trata de construir una nueva perspectiva que afecte todas las dimensiones e involucre a todos los sujetos que participan en el proceso educativo. En consecuencia, la escuela ha de fomentar el aprendizaje cooperativo y de trabajo en grupos como escenario propicio para la convivencia; por otra parte ofrecer un programa curricular integrado, para que los conflictos y su solución sean tema de debate permanente y afrontarlos de manera positiva y de forma no violenta. Aprender a convivir es aceptar la diferencia y asumir el compromiso con los más necesitados, como lo afirma Jares (2002):

Es evidente que uno de los grandes conflictos que se plantean en la actualidad es precisamente esta relación igualdad-diferencia. Desde los presupuestos de una educación democrática y comprometida con los valores de la justicia, la paz y los derechos humanos, tenemos que afrontar esta diversidad reclamando los apoyos que sean necesarios. (p.86).

#### **3.4.4. Complejidad de los Contexto Escolares.**

A partir de los dilemas y dificultades que enfrentan los maestros para desarrollar su tarea en estos contextos escolares de alta marginalidad, es pertinente esbozar algunos aspectos que dan cuenta de la complejidad en la que se mueven los diferentes actores. Un primer aspecto tiene que ver con la existencia de una inexplicable insensibilidad de algunos maestros que no es intencional, de excluir de sus programaciones una educación para la diversidad; por otra parte, los maestros en servicio aducen en forma reiterada la ausencia de una competencia pedagógica sólida y unas estrategias didácticas adecuadas para el desarrollo de procesos de enseñanza- aprendizaje a escolares culturalmente diferentes; en tercer término, se observan muchos maestros con actitudes poco positivas, de rechazo a este tipo de temáticas, y finalmente, otros casos que demuestran sentimientos de desaliento y poca esperanza por los mínimos resultados en los cambios que se quieren adelantar:

Me parece que la universidad en sí, dentro de la formación del maestro no tiene una orientación encaminada a prepararlos para manejar herramientas pedagógicas y didácticas sobretodo encaminadas a los desplazados y a la gente en condiciones de vulnerabilidad. (P 7: E-Cpp- Edu- LS- 7.rtf - 7:5).

Teniendo en cuenta lo observado en tres instituciones educativas de los sectores más vulnerables de la ciudad de Pasto, encontramos entre maestros en servicio, algunas actitudes y percepciones similares a lo expresado por Jordán (2006, pp. 25-27), especialmente en cuatro aspectos relacionados con el ejercicio de la docencia en contextos de diversidad:

- a) Lejos de convertir estas instituciones en verdaderos “lugares de excelencia educativa”, los maestros tienen la sensación de estar allí como neófitos, ejerciendo la docencia en lugares poco deseables y como consecuencia, una ambición pedagógica muy baja respecto a las acciones formativas que la escuela podría ejercer con este tipo de estudiantes: “más de un docente llegaba a llorar, desesperados...es que esto cómo voy a restar yo acá...” (P2: E-JD-Ciu-2-2:8); “porque uno llega aquí como con una venda, uno no está preparado para esta población, viene uno como cogido las manos porque se enfrenta a un contexto en el que nunca se imaginó trabajar” (P16: GD- Dt-MaNaz-1-16:2); “nosotras no estamos preparadas para este tipo de población, y debería ser gente especializada, estudiada, que tenga que ver con este tipo de estudiantes” (p16: GD-Dt-MaNaz-1-16:4).
- b) Existen algunos indicios que muestran cierta tendencia a considerar que algunas situaciones problemáticas internas a las instituciones ( como indisciplina, matoneo, bajo rendimiento, agresividad...) son el resultado de situaciones socioculturales familiares y del contexto externo que rodea a las instituciones:

Me tocó trabajar con niñas menores, chiquitas, pero con una problemática... violadas por los mismos padres o hermanos, me acuerdo tanto que las obligaban a prostituirse, la mamá con un hombre y la niña con otro... eran menores que había sufrido en todas las formas (P4: E-AL- MaNaz-4- 4:15). Uno conoce de donde

vienen los problemas... entonces si sabe que el niño está mal por hambre, se podría solucionar, si está mal por problemas con la familia, entonces con el psicólogo o con el Bienestar Familiar (P4: E-AL-MaNaz-4-4:36).

- c) Manifestaciones que aluden a que este tipo de educación multicultural reflejarían las falencias y fragilidad del Estado, solamente se observa una respuesta débil a las múltiples necesidades de los estudiantes minoritarios. Se trataría de la politización del enfoque multicultural, posiblemente a través de la “escolarización de la problemática social” que rodea a las instituciones:

Sin embargo los padres de familia se han acostumbrado al paternalismo, esperando que todo se les dé por parte del Estado, sin tener otra salida (P1: E-G-Ciu-1-36); desde el Gobierno y frente a la situación de los desplazados, para que logren una estabilidad, se deberían organizar unas microempresas y no seguir con las dádivas que ofrece el Estado (P1: E-G-Ciu-1: 100).

- d) Los grupos minoritarios depositan en las instituciones educativas y en sus maestros las esperanzas para que sus hijos superen la situación desigualdad y marginación, como consecuencia del desplazamiento; sin embargo la preparación inicial no es la más pertinente para que los procesos formativos impacten significativamente, no solo en los estudiantes, sino también indirectamente, en sus entornos socio-culturales:

Entonces con el padre de familia, cuando el chico está presentando dificultades en la convivencia, un docente lo remite a psicología y se hace ese estudio con el padre de familia (P2: E-JD- Ciu-2:43); por eso es que tal vez todavía nos falta un 90%, porque la capacitación profesional, la formación específica en el manejo de este tipo de población, todavía no la tenemos (P16: GD-Dt- MaNaza-1:15).

En consecuencia, es preocupante observar que no sólo es la falta de preparación de los maestros para interactuar eficazmente en los contextos de diversidad cultural, sino

que se debe agregar una alta dosis de insensibilidad docente ante las culturas minoritarias, en algunos casos, y las pocas o nulas posibilidades para integrarlas al currículo de la escuela en otros casos. Además, cuando se quiere tratar a estos estudiantes como iguales, con el argumento de que “todos los niños son iguales”, se están desconociendo las diferencias, sin respetar la diversidad, con mínimas posibilidades de buscar alternativas dentro de las estructuras curriculares, pues no basta con mostrarse humano en las relaciones personales, ya que “se puede ser humano y seguir viendo a los otros como inferiores, desafortunados a causa de su procedencia” Jordán, J. A. (2006, p. 49).

Para poder influir positivamente en la comunidad estudiantil heterogénea, el profesorado debe tener una adecuada formación en los aspectos de la diversidad y multiculturalidad, lo cual garantizaría el éxito académico de los estudiantes minoritarios y una mayor igualdad de oportunidades; por otra parte se mejorarían las interacciones entre los grupos estudiantiles, mediante el respeto por el otro, la fraternidad y la tolerancia y finalmente se facilitaría el desarrollo de habilidades y aptitudes con sentido crítico mediante proyectos con amplia participación de los diferentes estamentos de la comunidad educativa.

El desempeño del maestro en los contextos escolares complejos, como los nuestros, requiere de una permanente reflexión sobre su formación integral, en la que se deberían incluir aspectos como: el estudio del fenómeno de vulnerabilidad, el desplazamiento forzado, la diversidad, la interculturalidad, las etnias, el enfoque diferencial, entre otros, para que su desempeño sea acorde con las realidades. Por otra parte, pensar la integración curricular en la institución, es pensar en la solución a los diferentes problemas sociales desde la diversidad de los estudiantes y la forma de integrarlos a las actividades académicas, ya sea en las áreas, ya sea en los proyectos pedagógicos u otras alternativas (talleres, proyectos productivos):

Para incluirlo de manera integral dentro del proceso educativo, que no queden ir aisladas, para precisamente tener la parte de interculturalidad, la parte de etnias,



todo, que el docente conozca, tenga una visión pero muy amplia de todo ese enfoque diferencial, para que cuando salga pueda en cualquier campo desempeñarse (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:84).

Cuando se trata de desarrollar, en la práctica, un currículo diferente para contextos interculturales con enfoque diferencial, buena parte de los maestros en servicio y de quienes llegan a realizar sus prácticas pedagógicas (maestros en formación), viven en permanente estado de ansiedad y preocupación, por cuanto se deben enfrentar a una dinámica a la que no están acostumbrados, en otras palabras, para las que no están preparados. Trazar la ruta de un currículo intercultural implica, además de un debate previo sobre las orientaciones del Proyecto Educativo de Programa (PEP en la universidad) y del Proyecto Educativo Institucional (PEI en las instituciones), también centrar la atención en el análisis de las características curriculares del sistema educativo en general y en particular sobre las carencias existentes en las instituciones educativas. Sin embargo, cuando se habla de la necesidad de un currículo intercultural, no se trata de incorporar al currículo nuevos elementos relativos a las minorías culturales presentes en la escuela, sino de la representatividad cultural en un currículo común, que en el fondo es un problema de igualdad de oportunidades.

En referencia al currículo intercultural, el autor<sup>129</sup>Essomba, M.A. (2008) aporta algunos elementos de análisis sobre las características curriculares de los sistemas educativos, muy similares a los latinoamericanos, que resulta relevante mencionar aquí:

- a) Falta de una formación pertinente en las competencias profesionales propias para adelantar un proceso de transformación curricular, especialmente con énfasis en la interculturalidad.
- b) Persistencia de un currículo segmentado, atomizado y sobrecargado de materias y

---

<sup>129</sup> Besalú, Xavier (2002), al referirse al currículo intercultural, agrega: “quién más necesidad tiene de un currículo intercultural no son precisamente los centros que cuentan con alumnos inmigrantes, extranjeros, sino aquellos que no los tienen, pues sus alumnos, en principio, serán los más incompetentes e ignorantes a nivel multicultural” (p.74).

áreas que no permite incluir más contenidos.

- c) El trabajo docente es caracterizado por ser personalizado, solitario, poco atraído por la actividad grupal y planificación curricular en conjunto.
- d) Ciertos niveles de confusión entre un currículo intercultural y uno orientado a facilitar el aprendizaje de estudiantes en condición de desplazamiento o inmigrantes.
- e) Existencia de mitos e ideas preconcebidas por los maestros sobre el desarrollo del currículo intercultural, tales como: la sobrecarga de trabajo como otra tarea más encomendada a la escuela; creer que se trata de añadir un área más al plan curricular actual, incorporando contenidos de carácter cultural a las asignaturas ya existentes o creando una nueva área; creer que la educación intercultural es un nuevo contenido que se debe enseñar en forma especializada y no una forma de comprender la realidad cultural y social; creer que se trata de un trabajo simplemente intelectual que se debe configurar en interesantes documentos; creer que las escuelas se transforman en interculturales de la noche a la mañana, percibiéndose como un proceso estático-mecánico; y finalmente desvincular la interculturalidad de los procesos de globalización y de una serie de procesos sociales, donde hacen presencia aspectos de la diversidad cultural, de las migraciones del campo a la ciudad, del desplazamiento, entre otros.

A esta serie de inquietudes y supuesto respecto a la interculturalidad, Aguado, T. (2003) explica que, por una parte la interculturalidad aparece en el ámbito educativo para superar las carencias del concepto multiculturalismo (concepto fijo, estático, limitado a describir situaciones en las que coexisten diferentes grupos culturales); por otra parte, la pedagogía intercultural se trata de una construcción cultural dinámica, donde conviven grupos culturales diversos y es posible construir algo nuevo desde lo ya existente, centrado en el contacto e interacción sociocultural e influencia mutua.

La actitud del aparato educativo en su conjunto frente al escaso reconocimiento de la diversidad étnica y cultural, ha generado la exclusión social paulatina del escolar del ámbito educativo, debido a la presión ejercida por las políticas educativas estatales, cuyas intenciones y demandas, según lo describen Amores y Ritacco (2011)<sup>130</sup> se trata de presionar a la escuela y a los maestros a través de reformas educativas asociadas con ideales mercantilistas neoliberales, debilitando progresivamente la capacidad de transformación que los actores puedan tener, potenciando el carácter asistencialista del Estado en los sectores más vulnerables y desprotegidos.

Como deducción general de este tercer apartado sobre diversidad cultural y escuela, se reitera la urgencia de un acompañamiento más sólido y eficaz al maestro en formación, enmarcado en propuestas pedagógicas y didácticas pensadas para contextos de heterogeneidad, vulnerabilidad, pobreza, donde hacen presencia sujetos y colectivos (estudiantes) en condición de desplazamiento, situaciones de maltrato infantil, trabajo infantil, abandono, violencia intrafamiliar y demás caracterizaciones de exclusión que merecen una mayor auto-reflexión, observación e indagación, orientadas al desarrollo de una práctica pedagógica más humana, emancipadora y transformadora de las realidades escolares.

En esta perspectiva, los programas de formación de maestros no pueden soslayar el momento histórico-político en el que se impone una ideología dominante (neoliberalismo) que privilegia el mercado, la libre competencia, la productividad, el consumismo y el individualismo. En este mismo sentido, la educación para la convivencia se ha de desarrollar desde y para los derechos humanos, enfatizando en la función del profesorado, como lo describe Jares (2002):

Por ello los centros educativos, y muy particularmente el profesorado, debe hacer frente a las políticas neoliberales que asentadas en el individualismo, la competitividad, el gerencialismo y la excelencia del mercado, cuestionan la democracia, el estado de bienestar y el propio derecho a la educación (p. 87).

---

<sup>130</sup> “La institución escolar ha ido sufriendo un desprendimiento paulatino acerca de su capacidad de transformar, humanizar, y modelar a las futuras generaciones” (p.2)

### Conclusiones.

Educar desde las diferencias y la inclusión, implica una mirada desde la complejidad de la escuela, en la que interactúan los maestros con niñas, niños, jóvenes y familias en condición de desplazamiento y vulnerabilidad, donde se deben tener en cuenta diferencias raciales, costumbres, actitudes, valores, idioma, religión, etc., es decir, es un encuentro con la diversidad como elemento enriquecedor, donde la educación como proceso formativo solamente es posible en el marco de la democracia y la participación.

El desarrollo de las prácticas pedagógicas reflexivas para los maestros en formación ha de convertirse en el punto de partida para el reconocimiento y valoración de la diversidad, de las diferencias individuales, de las condiciones y características diferenciales de colectivos de estudiantes que ocupan las aulas, a la hora de planificar, desarrollar y evaluar las propuestas curriculares, a partir de una actitud positiva hacia la diversidad, como uno de los propósitos de la educación inclusiva. La pretensión de las prácticas pedagógicas reflexivas se ha de circunscribir en el ámbito de los actuales movimientos sociales por la educación, entendidos como aquellos espacios de construcción de pensamiento crítico sobre la educación, donde concurren, además de la universidad, como actor principal, sectores más amplios de la comunidad educativa y organizaciones populares. (Planeta, 2011)<sup>131</sup>

Defender la idea de educación intercultural es propender por una escuela sin exclusiones, plural, compleja, en permanente cambio social y cultural, donde el común denominador sea la convivencia pacífica y la libertad. Es en este contexto que surge la propuesta de la pedagogía intercultural, fundamentada en la diversidad cultural, para dar

---

<sup>131</sup> El Proyecto Planeta Paz, representado jurídicamente por la Corporación Derechos para la Paz - CDPAZ-, nació en el año 2000 con el propósito de promover la participación activa de líderes de los sectores sociales populares en el proceso de diálogo entre el gobierno colombiano y las guerrillas. Desde la perspectiva de Planeta Paz, “la construcción de la paz” supone la creación de condiciones políticas, sociales y económicas para que los múltiples conflictos que constituyen la sociedad colombiana se resuelvan sin que ninguno de los actores involucrados en ellos recurra a estrategias bélicas que impliquen la eliminación física o simbólica de los adversarios. (disponible en <http://planetapaz.org>. Fecha de consulta 16-06-2013).

respuestas a la creciente vulnerabilidad, riesgo e incertidumbre de la educación, donde la escuela se convierta en un espacio microsocioal para la equidad, solidaridad y diversidad, lo cual significa que las niñas, niños y jóvenes- sin importar su condición o procedencia aprendan de la diferencia y los maestros generen alternativas de aprendizaje cooperativo, con métodos de enseñanza también diversos, como reflejo de estilos y ritmos de aprendizaje también diversos.

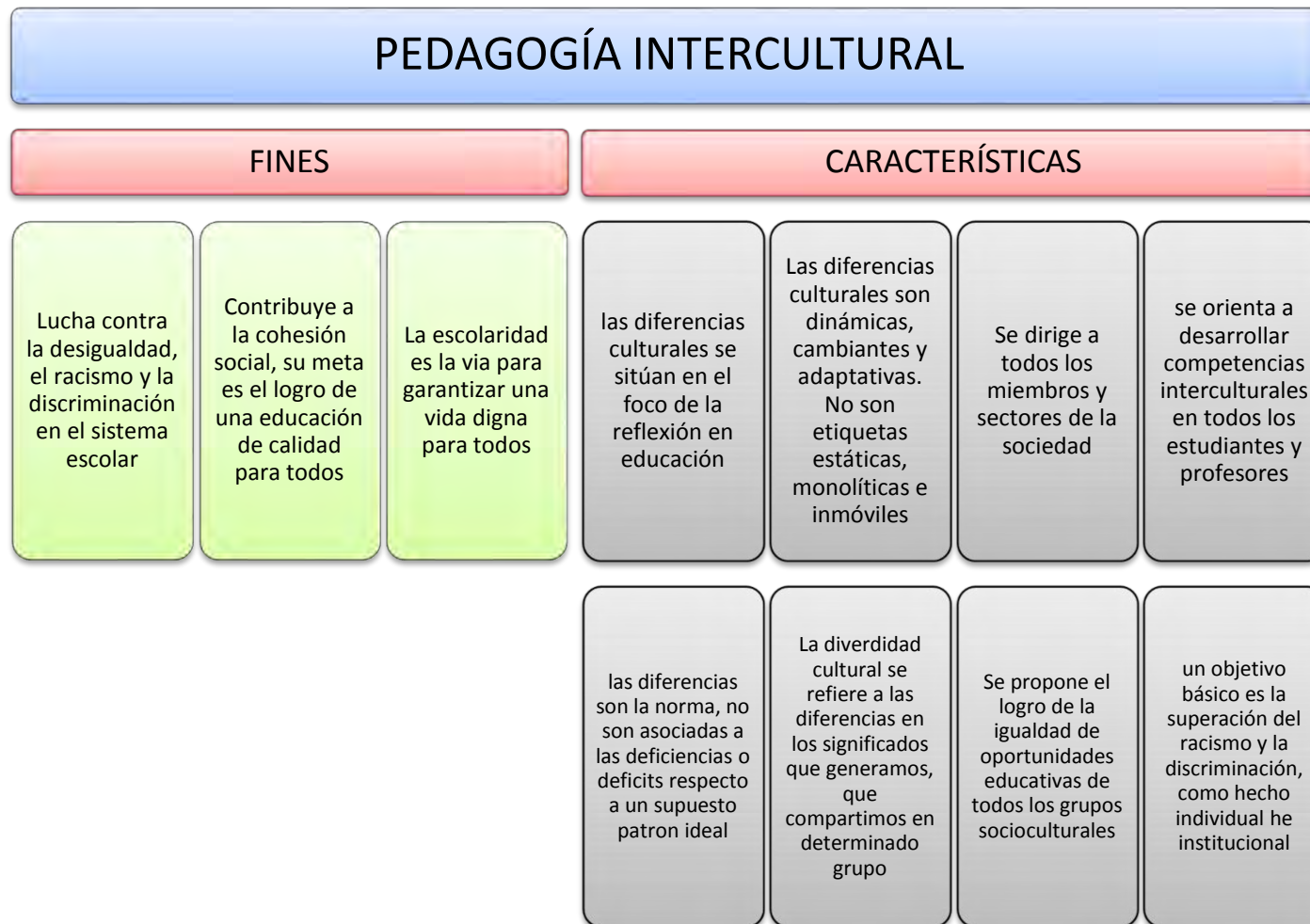
A pesar de la creciente presencia en las escuelas de niñas, niños y jóvenes en condición de desplazamiento y vulnerabilidad procedentes de diferentes culturas, muchas instituciones aún no plantean la interculturalidad como una propuesta educativa viable, ello requiere de un alto grado de compromiso interinstitucional (universidad-escuela- comunidad) con maestros formados en el enfoque crítico, reflexivo e investigador, humanístico y emancipador, que asuman la interculturalidad como posibilidad para el desarrollo de destrezas, habilidades, actitudes, conocimientos y valores, que faciliten la comprensión de la diversidad cultural, como elemento esencial para la convivencia pacífica. Al respecto es pertinente hacer referencia a la propuesta de Aguado, T. (2003. p.15) sobre algunas características y fines de la pedagogía intercultural, como una de las respuestas a la verdadera transformación de la escuela formal. (Ver figura 13).

Frente a todos los factores de riesgo, de desigualdades, de marginación, de exclusión escolar y demás características que presentan los estudiantes en condición de desplazamiento, junto con sus familias, es motivo suficiente para asumir una mirada pedagógica diferente que involucre cambios teórico-prácticos sustanciales en lo organizacional, curricular, didáctico y metodológico de las instituciones formadoras de educadores: Facultades educación y Escuelas Normales Superiores en Colombia. Esta posibilidad se debe revertir en prácticas pedagógicas más reflexivas de los maestros en formación, que desarrollen sus acciones formativas articuladas a estos contextos. Para el logro de estas pretensiones se plantea la propuesta de la pedagogía intercultural, como la posibilidad de desarrollar en el contexto escolar, desde el preescolar hasta la Universidad, los objetivos propios de la educación intercultural, la cual debe responder

al reto de educar desde las diferencias, teniendo en cuenta actitudes, valores, características de estudiantes, sus familias y comunidad.

En consecuencia, la escuela no puede seguir siendo agente de reproducción social, ni anidar en ella un modelo jerárquico y autoritario que perpetúe la injusticia social. No basta con recibir en ella a todos los niños, las desigualdades no desaparecen; no es suficiente con decretar la educación para todos, los sujetos no dejarán de ser consumidores, a cambio de ser sujetos sociales autónomos y críticos; no basta con enseñar: “volcar sobre ellos el cuerpo de conocimientos hegemónicos para adoctrinarlos, anestesiarlos y adaptarlos a la realidad” (Gil, M. C. 2008, p.75 en consecuencia la tarea del maestro ha de ser reconstruir el conocimiento dominante y utilizarlo para ayudar a los que tienen menos privilegios en la sociedad ( Apple y Beane. 1999).

Figura 13. Enfoque Pedagogía Intercultural



Fuente: Elaboración basada en Aguado, T. (2003)



*“Luchar por un futuro mejor para todos los niños”*

*Henry A. Giroux*

A nivel mundial el fenómeno del desplazamiento forzado por el conflicto se ha convertido en el foco de atención de académicos y analistas, de manera que, aspectos como la atención, asistencia y protección, son el centro de las agendas internacionales, teniendo en cuenta que la mayoría de conflictos armados en el mundo son de carácter interno y según el Consejo Noruego para Refugiados (CNR) “veintiséis millones de personas están desplazadas de sus hogares en 55 países a consecuencia de un conflicto o violaciones de derechos humanos” (Churruca y Meertens. 2010, p. 8).

La intensidad y el rigor del conflicto armado interno en Colombia, ha ubicado al país como uno de los receptores más significativos de ayuda humanitaria mediante la cooperación internacional, entendida ésta como ayuda de carácter voluntario que a partir de las relaciones internacionales se convierten en donaciones procedentes de diversos organismos e instituciones de orden internacional de los países más desarrollados. Desde este enfoque humanista el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia requiere de una política integral y diferencial con enfoque de derechos que tenga como centro al ser humano (Churruca y Meertens. 2010).



El punto de partida de este apartado está planteado desde interrogantes como ¿Qué debe y puede hacer la escuela y el maestro frente a este fenómeno creciente del desplazamiento que afecta a niños, niñas y jóvenes?; ¿cómo y cuándo hacerlo? Y la preocupación central que se ha venido explicitando en este análisis, ¿qué tipo de maestro se requiere formar para contextos escolares conflictivos, diversos y marginales? El capítulo parte de un breve análisis sobre las migraciones para luego profundizar en el fenómeno del desplazamiento forzado en Colombia, tipificado por el Grupo de Memoria Histórica como “un delito de lesa humanidad, es un fenómeno masivo, sistemático, de larga duración y vinculado en gran medida al control de territorios estratégicos” (Sánchez, G. 2013, p.72). Igualmente se profundiza sobre las necesidades sociales y educativas de niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento, las secuelas que generan el conflicto armado, el desarraigo y la exclusión social, entre otros.

#### **4.1. Migración y Desplazamiento.**

Es tradicional encontrar en la literatura, abundante información acerca de las migraciones<sup>132</sup>, al igual que diversas perspectivas desde las que se explica el hecho del desplazamiento forzado interno, denominado también migración interna<sup>133</sup>. La migración y el desplazamiento tiene formas similares y su origen determinante depende de factores políticos, sociales o económicos, estos últimos motivados por los ciclos recesivos. “Sin embargo, y sin restar importancia a estos aspectos, algunas aristas del fenómeno parecen indicar que el problema es más complejo de lo previsto” (Sanabria 2010: 18). El tema migratorio es de alta complejidad; para su comprensión es necesario recurrir a los aportes de distintas áreas del conocimiento, debido a su gran impacto en la sociedad y en el desarrollo de los países de origen y destino. Según lo establece la Organización Internacional para Migraciones, OIM (2010, p.5), las causas de la migración son múltiples: disparidades salariales, índices de desempleo, diferencias en la

---

<sup>132</sup> Según lo describe Besalú, Xavier (2002. p.15) al hablar de flujos migratorios, “Migrar: dejar el territorio natal para residir temporal o permanentemente en otro, forma parte del comportamiento natural de las sociedades humanas”.

<sup>133</sup> El Concepto de Migración también se entiende en dos direcciones: Una es la migración interna, conocida también como desplazamiento forzado interno o simplemente desplazamiento dentro de un país; la segunda es entendida como migración externa, es decir el tránsito de un país a otro por causa del conflicto.

esperanza de vida, brechas en la educación, variables demográficas, catástrofes naturales y conflictos internos, entre otros.

El estudio de los flujos migratorios internacionales modernos, según lo esboza Besalú, Xavier (2002) se presentan en cuatro fases: la primera, del siglo XVI al XIX, referida a la colonización europea de los nuevos territorios de ultramar, “población europea que emigra a las colonias de América, África y Oceanía”; la segunda, de 1850 a 1945, la formación del mercado capitalista mundial obligó a que “más de 50 millones de europeos dejaran sus países de origen” y se dirigieron hacia Estados Unidos (unos 40 millones) y hacia Latinoamérica ( más de 20 millones); la tercera fase de 1945 a 1973, las migraciones internacionales cambian de rumbo: “parten de los países dependientes y se dirigen sobre todo hacia los países centrales de Europa y hacia Estados Unidos y tienen un marcado carácter económico”; la cuarta y última fase, de 1973 a 2000, señalado como “el inicio de un nuevo orden económico mundial, la globalización, que implica la movilidad y flexibilidad de todos los factores productivos, también de la mano de obra”. (pp, 15-17).<sup>134</sup>

En Colombia la migración está articulada a las dinámicas de una sociedad que se transforma en función de contextos específicos. Según lo afirman Ramírez, Zuluaga y Perilla (2010), “el fenómeno migratorio en Colombia se inicia en las décadas de los 60’s y 70’s, con la primera oleada de migrantes, cuyo destino fue la República Bolivariana de Venezuela” (p. 18); luego Estados Unidos y posteriormente otros países como España.

Posteriormente Estados Unidos, fue el país que recibió un amplio flujo de profesionales universitarios, obreros no calificados, comerciantes y empresarios, entre otros. Hacia la década de los 80 se presenta una segunda oleada migratoria hacia

---

<sup>134</sup> El mismo autor Besalú, Xavier (2002) describe las causas de las migraciones, aludiendo al hecho de que no siempre emigran “los más pobres y miserables” de sus países de origen, sino que lo hacen también los más poderosos, audaces, profesionales y gente acomodada; por otra parte refiere algunas teorías desde las que se puede interpretar el fenómeno migratorio: la teoría económica clásica, la teoría del mercado de trabajo dual y la teoría del sistema global. “en cualquier caso, siempre será necesario combinar las explicaciones estructurales con las circunstancias personales y familiares para poder explicar las razones de la decisión de emigrar de cada persona concreta” (p.18).

Venezuela, motivada por el auge económico del vecino país y por las dificultades económicas de Colombia. En la década de los 90 se incrementa la migración a otros países, dando origen a una tercera oleada, caracterizada por un rápido crecimiento, por la diversificación de los países de destino y la composición heterogénea de los migrantes, siendo España uno de los principales destinos. Por el contrario, los procesos inmigratorios hacia Colombia es mucho más limitada, y sólo hasta hace 10 años se incrementó levemente la presencia de extranjeros, debido a la mayor confianza inversionista; para el año 2010 se señala un dato de 109.971 personas aproximadamente, de países como Venezuela, Ecuador, Estados Unidos y España.

Se considera que Colombia es uno de los países de mayor migración dentro de la región. El Anuario Estadístico del 2008, realizado por el DANE/DAS y OIM, evidencia un incremento en la emigración de manera constante. Las causas de la migración de colombianos al exterior son de tipo económico, familiar y por circunstancias de seguridad. Se afirma que la migración en Colombia es predominantemente económica, se trata de búsqueda de oportunidades laborales y mejores ingresos; debido a la crisis económica mundial, se prevé la posibilidad de retorno de connacionales. Para ello existen iniciativas en el país como: Colombia Nos Une y la Redescolombia, como plataforma tecnológica virtual donde los migrantes colombianos pueden conectarse con sus familias, socios de negocios, sociedad civil y gobierno

En Colombia el conflicto armado<sup>135</sup>, que ya es histórico, se ha incrementado durante los últimos tres gobiernos (Pastrana, Uribe y Santos), lo cual ha generado el desplazamiento forzado<sup>136</sup> de miles de personas, de familias y colectivos humanos, los

---

<sup>135</sup> El Conflicto Armado Colombiano (en otros términos la Guerra Civil Colombiana) es un conflicto interno que se desarrolla en Colombia desde principios de la década de 1960. Los principales actores involucrados han sido el Estado colombiano, las guerrillas de extrema izquierda y los grupos paramilitares de extrema derecha (ahora llamadas Bacrim).

<sup>136</sup> En coherencia con las circunstancias descritas en el artículo primero de la Ley 387 de 1997, se precisa que:

“Es desplazada toda persona que se haya visto forzada a migrar dentro del territorio nacional, abandonando su localidad de residencia o actividades económicas habituales, porque su vida, su integridad física, su seguridad o libertad personales, han sido vulneradas o se encuentran directamente amenazadas, con ocasión de cualquiera de las siguientes situaciones: Conflicto armado interno, disturbios y tensiones interiores, violencia generalizada, violaciones masivas de los derechos humanos, infracciones

niños, niñas y jóvenes son las víctimas centrales,<sup>137</sup> hacia distintas zonas del país culturalmente diferentes, con desarraigos que generalmente se suceden de contextos rurales hacia las grandes ciudades; proceso que ha instaurado en la escuela la denominada multiculturalidad, es decir, nuestras aulas registran la presencia progresiva de niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento, de características y necesidades diversas. El Grupo de Memoria Histórica, GMH, del Centro de Memoria Histórica<sup>138</sup> en su informe 2013 sobre las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia, insiste en que las cifras suministradas por el Registro Único de Víctimas, RUV y demás organismos están sujetas a variación debido a los procesos de normalización y estandarización de los datos, “sin embargo es cierto que existe un enorme subregistro por las limitaciones técnicas y logísticas de las entidades estatales” Sánchez, G. (2013. P.34)<sup>139</sup>

Por las razones expuestas, la escuela se ve obligada a integrar al currículo una serie de aspectos que respondan a las particularidades de la educación diversa y multicultural, atendiendo a los principios fundamentales de la Constitución Política de Colombia 1991, en su artículo 7° “reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana” (Constitución Política de Colombia, 1991, p.10); con este propósito es que se insiste desde los maestros en formación y en servicio, en la reformulación de los planes curriculares al interior de los programas de formación:

---

al derecho internacional humanitario u otras circunstancias emanadas de las situaciones anteriores que puedan alterar o alteren drásticamente el orden público” ( Cruz Roja Colombiana, 2009: 24).

<sup>137</sup> Hasta mayo de 2011, el Gobierno Colombiano ha registrado más de 3,7 millones de desplazados internos en el país. Para las Ongs, como la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (CODHES), considera que la cifra real de desplazados por el conflicto armado interno, desde mediados de los ochenta es de Cinco millones de personas. En [www.acnur.org/t3/operaciones/situaciones](http://www.acnur.org/t3/operaciones/situaciones). Fecha de consulta: 15-08-2012.

<sup>138</sup> El Centro de Memoria Histórica es un organismo que estudia, analiza y recupera los datos históricos de las víctimas del desplazamiento forzado en Colombia con el propósito de dignificar y reconocer el daño a lo largo del conflicto.

<sup>139</sup> Según el Grupo de Memoria Histórica, en su último informe (2013) a 31 de marzo de este año reportó las siguientes cifras: 25.007 desaparecidos (según el RUV); 1.750 víctimas de violencia sexual; 6.421 niñas, niños y jóvenes reclutados por los grupos armados ilegales; 27.023 secuestrados asociados con el conflicto; 5.700.000 personas desplazadas que representan el 15% de la población colombiana. Según lo relata este mismo informe, “pareciera que el reloj de la violencia no letal, según los datos, que entre 1985 y 2012, cada hora fueron desplazadas 26 personas en el país, como consecuencia del conflicto armado” (p.35).

Para que la Universidad, dentro del programa de formación, en la planeación curricular tenga en cuenta la parte social, lo que hablábamos anteriormente, eso es vital, el contexto; que se analice todo y que se trabaje con los estudiantes de pregrado toda la parte de trabajo social” (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:61)

Así mismo, el desplazamiento forzado en Colombia se ha convertido en un fenómeno cotidiano, normal y extremadamente complejo, en el cual coexisten múltiples causas y diversas modalidades de afección a la población. En un informe, presentado para el encuentro: “Conflict and Peace in Colombia: Consequences and perspectives for the Future”, organizado en Washington por el Kellogg Institute, Woodrow Wilson Internacional Center for Scholars y la Fundación Ideas para la Paz, (Forero. 2003, p. 7), se describe la dinámica y complejidad del fenómeno: Inicialmente el desplazamiento se presenta como consecuencia del enfrentamiento de los actores armados, por falta de garantías para la protección de la vida y la integridad física; luego el desplazamiento se convierte en una estrategia de control político-militar de los actores armados; como una tercera manifestación es la consolidación de un control territorial para la producción de cultivos ilícitos, garantizar el tráfico de armas y el ingreso ilegal de divisas al país.

Existe consenso en los diferentes sectores de la sociedad colombiana, sobre el hecho de que vivimos un conflicto armado, como resultado de múltiples confrontaciones inconclusas, donde las masacres, los asesinatos, los secuestros, los hostigamientos y torturas, entre otros, se constituyen en la forma de solucionar los conflictos; lo anterior deja evidenciar una guerra interminable con dimensiones insospechadas, que han dejado consecuencias en amplios sectores de la población. Tras la confrontación armada persisten innumerables intereses económicos y políticos, las víctimas siempre han sido los miembros de la sociedad civil.

De esta confrontación han surgido ciertas modalidades de desplazamiento: como la de obligar a la población residente a vincularse de manera forzada a los procesos productivos ilegales sin posibilidades de salir del lugar; o mediante el denominado “paro armado”, bloqueando e inmovilizando a la población, generando verdaderas

emergencias humanitarias por falta de alimentos, combustibles y medicamentos; también se da el desplazamiento intra-urbano, es decir entre zonas de las ciudades, o interurbano, consistente en la expulsión de familias de una ciudad a otra, por amenazas, por el control ejercido por los actores armados sobre barrios y comunas. El mismo informe de Forero (2003), describe otras modalidades, como los desplazamientos temporales entre las veredas de un mismo municipio, o el desalojo de localidades enteras (traslados masivos bajo vigilancia), asesinatos selectivos o el desplazamiento de la fuerza de trabajo vinculada a cultivos ilícitos, como lo relata uno de los entrevistados:

A ellos la mayor dificultad que se les presentan es el aislamiento, llegan como aislados, demostrando en su carita sufrimiento, comentan que: “vivía en el Putumayo, y allá sabíamos sembrar café y plátano” ¿y qué pasó? “Los guerrilleros llegaron mataron a mi mamá y entonces con mi papá nos tocó venirnos, nos tocó dormir en la calle y pedir”; entonces, imagínese el trauma en esos niños y el proceso tan difícil que es para volverlos a integrar (P 4: E-AL-MaNaz-4 - 4:27).

Como se observa, el desplazamiento forzado por el conflicto armado interno se constituye en la violación más flagrante, evidente y compleja de los derechos humanos hacia las víctimas, que persiste, a pesar de las acciones de protección desarrolladas por el Estado. Entre las causas del desplazamiento en Colombia, según lo relatan Churruca y Meertens (2010) se sintetizan así: control social de los territorios, generando despojo de tierras; secuestro de personas y reclutamiento forzado de menores; existencia de minas anti-persona; las fumigaciones de cultivos ilícitos, entre otros; situaciones éstas que han generado impactos en las víctimas, tales como pérdidas de sus pertenencias, pérdida de lazos sociales y aislamiento de sus familiares y allegados, dificultades de adaptación al nuevo medio con alto riesgo de exclusión y estigmatización; como lo afirma el Grupo de Memoria Histórica: “es que al desplazado no le importa tanto lo material que pierde, sino la pérdida de su base social, su arraigo, su entorno” (Sánchez, G. 2013, p.74). De lo anterior se deduce que los débiles mecanismos de atención y protección a esta población, deja la sensación de impunidad ante la ausencia de sanciones a quienes han provocado el desplazamiento, por una parte, y la no reparación por la otra.

**Fotografía 6. Desplazamiento y Escuela.**

Fuente: Tomada en Institución Educativa No. 2 de la Muestra.

Este fenómeno que llega a la escuela, muy rápidamente, se refleja en la estigmatización del estudiante en condición de desplazamiento, es posible que en algunos casos sea una situación poco visible, signada de indiferencia o esté encubierta tras las actuaciones involuntarias de quienes lo rodean; sin embargo en otros casos se hace explícita en forma verbal o expresiva, lo cual es aún mucho más censurable:

Claro, desde ahí comienza como a estigmatizar al niño, “usted es el desplazado”, por eso uno no habla de que el niño es el desplazado, si no el niño está en situación de desplazamiento, por que en algún momento el sale de esa situación, entonces eso es complicado con los niños. : (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:21).

De acuerdo con los testimonios, la situación del señalamiento se torna invisible en las instituciones educativas, bien sea por desconocimiento o por lo delicado que resulta manejar el tema, especialmente por parte del maestro. Es interesante el relato en el sentido de que no se debe discriminar al desplazado, ya que el problema no es él, sino el

contexto, es decir "nosotros" que no conocemos a fondo la situación o no logramos comprender el fenómeno en sus implicaciones: “entonces no es hacer la discriminación del niño, no es el niño el problema, somos nosotros los que no sabemos el contexto” (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:35).

Por otra parte, la adaptación a un nuevo estilo de vida de los miembros de las familias que llegan a sitios desconocidos, nuevos espacios de vida, se convierte en otro desagradable episodio para niñas, niños, jóvenes, madres de familia que sufren el rigor del desarraigo: “si llegan esos niños, saber cómo vincularlos, cómo desatrasarlos, cómo adaptarlos al medio, porque pienso que hay alrededor del sector urbano y el sector rural, de los pueblos de Colombia y también de aquí de Nariño” (P20: GD- Mf- Edu- 5.rtf - 20:13). Y es que la adaptación es un proceso complejo que lleva tiempo, para el caso de los estudiantes que ingresan a la institución, éstos esperan encontrar en el maestro su mejor apoyo:

Yo creo que cuando uno recibe a un estudiante en esas condiciones, es fundamental la estrategia de adaptación por parte del director de grupo, porque él va a ser el más allegado, la primera persona con que él se va a relacionar, que le va a contar de donde vino, que le paso, le va a dar como un clima más favorable para que él se sienta bien. (P18: GD- Dt- Mer- 3.rtf - 18:50).

El concepto de *desplazamiento forzado* descrito en la Ley 387 de 1997 es tenido en cuenta por los organismos del orden nacional e internacional y por las instituciones que ofrecen ayuda humanitaria<sup>140</sup> y otros programas a la población desplazada, con el propósito de prevenir que personas que no corresponden a este grupo accedan a los beneficios establecidos. Sin embargo la expectativa va más allá, es preguntarse ¿quiénes son realmente los desplazados?, como lo describe Restrepo, M. (1999), “los desplazados son algo más que ciudadanos a quienes se les viola sus derechos: son seres humanos por cuyas necesidades vitales y existenciales nadie siente obligación” (p.30). Sería el Estado quien se compadezca de tales necesidades, encontrándonos con la evidente negación

---

<sup>140</sup> Organismos que ofrecen ayuda humanitaria se encuentran entre otras: UNICEF; MAPP-OEA; CODHES; ACNUR; NRC; OIM; ONU; CICR.



como reflejo del desconocimiento y del irrespeto, mostrando su incapacidad y desinterés por atender de manera integral e incondicional el sufrimiento de estas personas que llegando a la ciudad deambulan sin rumbo fijo, como se describe en este testimonio:

Hay que tener en cuenta que la población en situación de desplazamiento es muy móvil, a pesar de que está en la ciudad es muy móvil, porque en este momento el conflicto no solo está en las zonas rurales, sino que se está trasladando a las zonas urbanas. (P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:47).

Uno de los problemas que más afecta es la falta de vivienda digna para este segmento de la población, hace que familias enteras, con sus hijos estén a merced de quienes les ofrecen una oportunidad de alojamiento, así sea provisional, por un tiempo, en condiciones infrahumanas, en sitios suburbanos y en la más extrema pobreza, lo cual se convierte en obstáculo para los maestros, no saben qué hacer ante la inestabilidad de sus estudiantes en condición de desplazamiento: “Para nosotros es muy complicado encontrarlas, por que como ustedes mismos dicen, ellos son muy flotantes, hoy estuvieron aquí, mañana no sabemos dónde están” (P17: GD- Dt- Ciu- 2.rtf - 17:85). Verse obligados a vivir en el hacinamiento es tal vez la única opción para estos grupos por la falta de recursos económicos, la convivencia momentánea con varias familias en la misma vivienda se convierte en una aventura diaria con un sin número de dificultades.

Como ya se ha dicho, el hábitat y la vivienda en deterioro se suman a otras dificultades, como el abandono de las responsabilidades por parte de los padres, los cuales se limitan al sostenimiento económico del núcleo familiar (cuando consiguen un trabajo) descuidando la educación y el cuidado de los niños (esta tarea la asumen los hermanos mayores); a esto se suma el bajo nivel educativo de esta población, ya que en el sector rural la asistencia a los centros educativos es discontinua y sujeta a la inestabilidad y desarraigo; además tienen dificultades para acceso y uso adecuado de los servicios públicos y de salud; finalmente el alto rechazo social a estos colectivos poblacionales identificados como desplazados, estigmatizados y excluidos rápidamente por la sociedad.

## 4.2. Secuelas del Conflicto Social y Armado en la Escuela.

Colombia se ha convertido en uno de los países con mayores niveles de desigualdad y marginalidad en el mundo, debido a que una enorme proporción de ciudadanos están siendo rezagados de los beneficios del progreso material, cultural, económico y al margen de los beneficios de atención básica y muy lejos de acceder a condiciones de vida digna, éste es el caso de la población desplazada víctima<sup>141</sup> del conflicto armado:

Los niños carecen de los servicios básicos, ya que en muchos de los inquilinatos en que nosotros visitamos tienen una sola manguera, con un solo lavadero para unas treinta personas y no hay un baño adecuado; entonces desde ahí hay carencias, otros si acaso tienen un bombillo pero dicen que a las seis de la tarde les quitan la luz, porque la gente no puede pagar, otros no tienen un lugar de permanencia fija; nuestros niños llegan a arrendar en un barrio, pagan el primer mes, el segundo mes, el tercer mes ya se atrasan y cuando les empiezan a cobrar tanto, ellos se vuelan o sea dicen se llegan las 12 de la noche ó la una de la mañana, agarran sus cositas y se van a otra casa a otro barrio, entonces los nuestros son como nómadas, parte de gitanos, yo le digo, un día están en un barrio, otro mes están en otro barrio; porque a veces no tienen los recursos y ellos se van sin pagar arriendo. (P 3: E-LM-MaNaz-3 - 3:22).

Testimonios como éste son el reflejo de la reciedumbre del conflicto, las situaciones de insatisfacción generadas por las insuficiencias en servicios básicos de supervivencia, como vivienda, salud, nutrición, alimentación, agua potable, entre otros, son propias de la cotidianidad de estas comunidades. Los entrevistados se refieren a las necesidades sociales primarias que tiene que ver con la ausencia de servicios públicos básicos, desnutrición, falta de alimentación adecuada, de vivienda digna, de salud e higiene, entre otras; también se refieren a otras necesidades sociales complementarias

---

<sup>141</sup> Según la Ley 1448 de 2011, “se consideran víctimas quienes individual o colectivamente ha sufrido menoscabo a derechos fundamentales del Derecho Internacional Humanitario o los Derechos Humanos con ocasión del conflicto armado interno” (Planeta Paz. 2011. p. 14). También se consideran víctimas el cónyuge o compañero (a), pareja del mismo sexo y familiar en primer grado de consanguinidad, primero civil de la víctima directa.

como la necesidad de empleo, la aceptación social, la seguridad, la autoestima que siguen siendo esenciales en la vida de todo ser humano, como lo demuestra el siguiente testimonio:

Entonces aquí las necesidades que tienen los niños son básicamente sociales, por que la única necesidad educativa que se puede contemplar aquí, es la de formación de maestros en el área específica para la educación en la diversidad, pero la mayoría de necesidades son sociales, las de salud, la protección, vivienda, eso sería como la síntesis de ese punto. (P16: GD- Dt- MaNaz- 1.rtf - 16:39).

Es indudable que la necesidad sentida de las instituciones educativas, ante el incremento inesperado de la población en situación de desplazamiento, sea la formación y cualificación de maestros, con perfil social y alta sensibilidad ante la tragedia humanitaria de gran número de familias, que diariamente llegan a la ciudad con la aspiración de encontrar una mejor forma de vida.

El desplazamiento y el desarraigo se producen luego de mucho tiempo que la población civil ha estado sometida por los actores armados a la presión mediante estrategias de terror psicológico, generando estrés, miedo y angustia. Estas tensiones permanecen y se hacen presentes posteriormente en las niñas, niños y jóvenes, siendo necesaria una atención de emergencia en la institución y en la familia:

Porque dentro de los traumas más grandes que se han identificado en los niños es por haber dejado su juguete preferido en la zona, ellos tuvieron que salir y dejaron su juguete preferido, o dejaron su animalito preferido, o su sitio, entonces eso les afecta. ( P21: E- Mf- Edu-Lc-IM-12.rtf - 21:18).

Por otra parte las necesidades sociales complementarias, se denominan así no porque sean menos importantes sino para efectos de la clasificación y mejor comprensión de lo expresado en los relatos. Se observa que las necesidades sociales, para los entrevistados, son más relevantes que las educativas, probablemente por la invisibilidad del fenómeno, sin embargo argumentan que los niños en condición de

desplazamiento requieren prioritariamente de reconocimiento social, de la amistad y el juego con sus compañeros de curso, de desarrollar trabajos en grupo, pero siempre y cuando hayan superado sus necesidades sociales básicas:

Pero en la mayoría de los casos yo he visto lo otro más bien, sin descuidar lo académico, pero lo que ellos expresan como seres humanos, es esa necesidad de adaptarse a ese grupo, esa necesidad de ubicarme mejor en el grupo en el que estoy, de sentirme bien en ese grupo, entonces aparece la necesidad de la amistad por ejemplo, aparece la necesidad del compañero, aparece la necesidad de que el profesor lo escuche, de que el profesor entienda de dónde viene y quién es él, yo noto eso, o al menos eso es lo que he notado por que cuando conozco a un joven que viene de allá, lo primero que hago es esto, tratar de conocer con quiénes vinieron. (P 5: E-GA-Mer-5 - 5:57).

Es importante hacer notar que los estudiantes en condición de desplazamiento requieren, además de reconocimiento social, de afecto y confianza de quienes lo rodean, una alta dosis de confianza que les permita establecer lazos de permanente comunicación, bien con sus compañeros o bien con sus maestros, que en ocasiones se convierten en segundos padres, los sentimientos de cariño son más importantes que las tareas y actividades académicas; los maestros en ejercicio consideran que mucho se gana cuando se logra brindar afecto y confianza a un estudiantes que realmente lo necesita:

Claro, los afectos, porque vienen de una situación que ha sido traumática para ellos y encontrar afecto en una persona que lo atraiga, que le brinden lo que por fuera no encuentra, es muy importante para ellos llenar esos vacíos. (P 4: E-AL-MaNaz-4 - 4:54).

Afecto y confianza en el ámbito educativo siempre van acompañados del diálogo y la comprensión (empatía), categorías que se complementan. El maestro debe utilizar adecuadamente estos elementos como medios didácticos y convertirse en un "amigo" de los estudiantes en el sentido de saber escucharlos, brindarles confianza, compartir

diferentes momentos del ambiente escolar, lo cual permite comprender mejor sus conductas, inquietudes y preocupaciones: “a los niños les gusta mucho, mucho, que uno los escuche, el diálogo es bien importante con ellos; el saberlos escuchar, uno integrarse y jugar con ellos” (P 3: E-LM-MaNaz-3 - 3:34).

Uno de los grandes vacíos observados entre los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento es la falta de afecto, el cariño y la ternura están ausentes en los momentos más difíciles del desarrollo evolutivo. El niño necesita percibir el afecto de sus padres principalmente, de sus hermanos y allegados, ésta es una manera de adquirir su autoestima, seguridad y autonomía personal; el adolescente sigue necesitando del afecto y cariño tanto o más que en la infancia. Sabemos que la influencia de los padres en todo tiempo, lugar y circunstancia es fundamental para el desarrollo armónico del niño (a) y adolescente; sin embargo, el fenómeno del desplazamiento hace poco probable este proceso, por el contrario existe además de abandono de los padres, miedos y castigos permanentes, como se observa en este testimonio:

Vivo con mi mami y mi padrastro. Él no me quiere, siempre juego en la calle para que no me vea, pero me regaña siempre y me pega; a veces me da miedo llegar, estoy mejor en otra parte. (Niño grado primero, institución No.1)

La educación en la afectividad atañe no sólo a padres, hermanos y familiares, sino que es extensiva a los adultos, maestros, amigos, instituciones (escuela), agentes sociales, medios de comunicación, libros, juguetes, medio cultural, entre otros. La misión de preparar a los niños, niñas y jóvenes para que desarrollen su personalidad autónoma, para que se integren en la sociedad en forma crítica, participativa y responsable, es una tarea cada vez más ambigua.

En consecuencia, educar en la afectividad no es un tema de menor importancia, éste se hace aún más complejo cuando se trata de manejar el delicado asunto del desplazamiento que tiene características particulares, por cuanto lo afectivo tiene íntima relación con lo intelectual, social, espiritual y en general con el desarrollo humano

integral. El equilibrio afectivo emocional permite alcanzar una personalidad madura como resultado de la armonización de aspectos como rasgos constitucionales (diversos sistemas del cuerpo humano), desarrollo psicomotor y desarrollo afectivo- social. La educación en la afectividad se realiza por “contagio social” como lo afirma Gonzáles, E. (2012), no se requiere de una programación específica, ésta “se realiza en forma espontánea y natural mediante la educación familiar, escolar y mediante el procesos de socialización y culturización ambiental” (p.4).

Se ha insistido mucho que el afecto es una necesidad fundamental, es una necesidad que nos hace humanos, es una dimensión que siempre está presente en la relación educativa, que influye de una u otra manera en los procesos de aprendizaje y en proporción directa: enseñanza más afecto, mayor aprendizaje (Jares, X. 2002). Desde esta perspectiva, es pertinente señalar la responsabilidad de la escuela y del maestro frente al manejo adecuado de estrategias pedagógicas que permitan que estos escolares logren su pleno desarrollo emocional y afectivo pese a las adversidades ya descritas, como lo señala Jares (2002):

En la formación del profesorado, sea cual sea su nivel educativo o la materia que vaya a impartir, es imprescindible diseñar una estrategia tendente a generar en el aula como en el centro un clima de seguridad, de confianza, de mutuo apoyo, (...). Para ello el profesorado debe ser formado en las estrategias y recursos que faciliten la creación de grupo.(p.85).

En el proceso de pre-configuración de categorías emergen las denominadas necesidades socioeducativas, como un componente, que desde los mismos objetivos de investigación se plantean como prioridad en la búsqueda de argumentos que contribuyan a la comprensión del fenómeno del desplazamiento en los niños, niñas y jóvenes que han sido desarraigados de sus parcelas y sitios de vida. Según los estudios sobre psicología, las necesidades están basadas en algún déficit que se produce en la persona que puede ser de origen psicológico o fisiológico; de esta manera se mencionan necesidades fisiológica como la sed, el hambre, el sexo, el sueño y las psicológicas, como aprobación social, el afecto, el prestigio, el poder, entre otras, en cualquier caso, todas ellas

proviene del interior del sujeto. ( Sprinthall y Oja. 1996; Papalia, Wendkos y Duskin. 2005).

Siguiendo a Justy, M. (1999, p.28) en su análisis sobre el desplazamiento y el desarraigo, explica que, “la noción de necesidad no depende de ninguna convención, es por esto incondicionada y sólo admite como respuesta el respeto, que es la aceptación de la dignidad del ser humano”. En esta perspectiva, se considera que las necesidades brotan de lo profundo del ser humano y crean obligaciones que son las mismas, éstas no cambian con el tiempo, aunque las formas de cumplirlas pueden cambiar. Las necesidades son propias de la naturaleza humana, por esta misma razón hacen presencia en todos los seres humanos; en la taxonomía general se identifican unas necesidades vitales, como protección de la vida, alimento, salud, abrigo, vivienda, y otras, denominadas necesidades existenciales, como la libertad, la seguridad, el reconocimiento, el trabajo, la verdad, etc. ( Justy, M. 1999). La radiografía de estas necesidades vinculadas al desarraigo se observa en el siguiente testimonio:

Tuvimos que salir de la casa, mi Mamá salió con un costal con la ropa y mi papá se quedó. Yo llevaba a mi hermanita, ella lloraba mucho por mi Papá, llegamos a Pasto, pero hacía mucho frío y no habíamos comido nada. Mi Mamá nos llevó donde una Tía de ella, ahí hemos vivido, no volvimos a saber nada de mi Papá. Aquí hace mucho frío y no puedo hacer lo que hacía allá, aquí no hay donde jugar. (Niña en condición de desplazamiento, institución No 2).

En el análisis general sobre necesidades humanas, es el psicólogo norteamericano Maslow, A. (1908-1970) quien formula una jerarquía de Necesidades Humanas, conocida como la Pirámide de Maslow, donde se menciona: en la medida en que se satisfacen las necesidades básicas del ser humano (parte inferior de la pirámide), se van desarrollando necesidades y deseos más elevados, es decir aparecen gradualmente otras necesidades de orden superior; de otra parte, las necesidades no satisfechas influyen en

el comportamiento de las personas. La jerarquía de las necesidades básicas, representadas en la Pirámide según Maslow, A. (1991, p.21)<sup>142</sup> se sintetizan así:

1. Necesidades básicas o de supervivencia: alimento, sueño, relaciones sexuales, abrigo, vivienda.
2. Necesidades de seguridad y protección: seguridad de recursos (educación- transporte- sanidad).
3. Necesidades sociales: relaciones de amistad, inclusión grupal, aceptación social, afecto, amor, pertenencia.
4. Necesidades de Estima: respeto a sí mismo, sentimiento de confianza, competencia, maestría, logros, independencia, libertad.
5. Autorrealización: nivel de plena realización y armonía.

De esta manera, el autor referido defiende su tesis argumentando que si todas las necesidades están sin satisfacer, el organismo refleja las necesidades fisiológicas, desplazando o simplemente desconociendo las demás, hasta cuando éstas sean satisfechas. Por consiguiente es la gratificación la categoría más importante en este análisis sobre las necesidades al igual que lo es la privación y en consecuencia, “una necesidad que está satisfecha deja de ser una necesidad” (Maslow. 1991, p.25).

Por otra parte y siguiendo al mismo autor, desde el punto de vista cultural, la existencia de una relativa unidad detrás de las diferencias, “entonces reconocemos que las diferencias más sorprendentes son las superficiales y no las básicas” (Maslow. 1991. p.42), de tal suerte que esta taxonomía de necesidades básicas “es un intento de considerar esta unidad” ante la aparente diversidad de una cultura a otra. Así por ejemplo, las necesidades básicas son (alimento, abrigo, vivienda) las más comunes entre la humanidad que los deseos y las conductas superficiales.

---

<sup>142</sup> Para Maslow (1991. p.23), “las necesidades fisiológicas son las más prepotentes de todas las necesidades (...) una persona que carece de alimento, seguridad, amor y estima, probablemente sentiría con más fuerza el hambre de comida que de cualquier otra cosa”.



A partir de los aportes anteriores, se deduce que las necesidades sociales y educativas de la población desplazada, según los testimonios, están referidas, las primeras, a aquellas situaciones de insatisfacción generadas por las insuficiencias en servicios básicos de supervivencia, como vivienda, salud, nutrición, alimentación, agua potable, entre otras; las segundas, se trata de las insuficiencias que en el ámbito educativo presentan los escolares como consecuencia de su condición de desventaja frente a los grupos mayoritarios. De acuerdo con las evidencias, los testimonios y la observación realizada en instituciones educativas, las necesidades socioeducativas se resumen en el cuadro No.2, así:

**Cuadro 2. Necesidades Socio – Educativas de Estudiantes en condición de Desplazamiento**

NECESIDADES EDUCATIVAS	NECESIDADES SOCIALES
<p>• <b>Necesidades educativas</b> Se trata de las insuficiencias que en el ámbito educativo presentan los escolares como consecuencia de su condición de desventaja frente a los grupos mayoritarios.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Especiales (N.E.E)</li> <li>• Dificultades de aprendizaje</li> <li>• Afecto y confianza</li> <li>• Traumas psicológicos</li> <li>• Discapacidades</li> <li>• Diálogo y comprensión</li> </ul>	<p>• <b>Necesidades sociales.</b> Son situaciones de insatisfacción generadas por las insuficiencias en servicios básicos de supervivencia, como vivienda, salud, nutrición, alimentación, agua potable, etc...</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Servicios públicos básicos</li> <li>• Vivienda digna</li> <li>• Acceso a salud</li> <li>• Alimentación y nutrición</li> <li>• Empleo - trabajo</li> <li>• Seguridad social</li> <li>• Aceptación social- comunicación</li> <li>• Autoestima</li> </ul>

Fuente: Esta Investigación.

De esta manera, las necesidades educativas especiales (N.E.E) se refieren a todas aquellas dificultades que presentan los estudiantes en relación a los demás compañeros para acceder a los procesos educativos habituales, que requieren ser atendidos con medidas pedagógicas, recursos metodológicos o apoyos de carácter especial o extraordinario, que por lo general el contexto educativo y el aula no ofrece. Por su parte, las dificultades de aprendizaje en estudiantes en condición de desplazamiento es aún más angustiosa y compleja, situación que se debe atender en su doble dimensión, el hecho mismo del desarraigo y el conflicto individual que sufre el sujeto al no dar cuenta de los aprendizajes exigidos.

Para el análisis de las dificultades de aprendizaje, para el caso particular de los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento, se debe mencionar que los procesos de aprendizaje son procesos complejos que requieren la atención de ciertas condiciones (internas y externas) como, oportunidades sociales, económicas, culturales, y condiciones psicopedagógicas; aspectos éstos que nos remiten a otros como el comportamiento, la psicoterapia, la psiquiatría, los procesos lingüísticos y otros temas interrelacionados con la educación especial. Esta interrelación de factores causantes de dificultades pueden ser: “problemas de clases socioeconómicamente desfavorecidas; oportunidades educacionales inadecuadas; cuidados pre, peri y postnatales deficientes; desnutrición; infecciones, etc”. (Fonseca, V. 2004)<sup>143</sup>. En otras palabras, considerar las dificultades de aprendizaje implica no separar lo biológico de lo social; se darán variables socio-biológicas y bio-sociales que se deben sopesar en cada caso.

Se observa para éstos casos, la urgencia manifiesta que la escuela diseñe programas de interacción alternativos que modifiquen las estrategias de enseñanza, centrando la atención más en el niño que aprende y no en el método; pues los métodos adecuados para unos niños no lo son para otros y el maestro tendrá que aceptar que no

---

<sup>143</sup> El mismo autor Fonseca, V. (2004, p.14), refiere que más de 100 comportamientos ya han sido clasificados en lista. Menciona los 10 más frecuentes, según McCarty (1974): Hiperactividad, problemas psicomotores, inestabilidad emocional, problemas generales de orientación, trastornos de atención, impulsividad, trastornos de la memoria y el raciocinio, dificultades específicas de aprendizaje, como dislexia-disgrafía- disortografía- y discalculia, problemas de audición y de habla, señales neurológicas ligeras.

hay métodos buenos y malos. Lo cierto es que a la escuela siguen llegando niños, niñas y jóvenes desplazados y en condiciones de vulnerabilidad que deberán ser atendidos, por tanto la escuela y el maestro deben prepararse para esa realidad, apoyados, si se quiere en psicólogos escolares y profesores especializados, lo cierto es que el Estado debe tomar posición clara frente a la situación que se vive en contexto escolar.

Sin embargo, es de advertir que, en Colombia existe una desintegración y desarticulación entre educación formal, no formal e informal (Ley General de Educación 115/1994, arts 10, 36, 43), por cuanto estas categorías no son suficientes para determinar dónde se da y dónde no se da el aprendizaje; por otra parte, es difícil compartir el concepto de dificultades de aprendizaje o de necesidades especiales que padecen los sujetos, cuando en ellos persiste la pobreza, la marginación y la exclusión.

Por otra parte, llama especialmente la atención en estos relatos el interés que despierta en algunos miembros de la comunidad educativa el tema del trabajo infantil, el cual se ha constituido en una realidad evidente y cotidiana. En este sentido el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, ICBF<sup>144</sup> (2010), elaboró una guía con lineamientos para un programa de atención a niños, niñas y adolescentes vinculados al trabajo infantil en Colombia, la mencionada guía incluye entre otros aspectos, la conceptualización de trabajo infantil, las causas y efectos del mismo, el marco normativo y un sistema de atención, entre otros.

El trabajo infantil se configura como una problemática que se visibiliza sutilmente en la escuela, la cual amerita la mayor atención en la medida en que se convierte en obstáculo para el normal desarrollo de las potencialidades propias de la edad, situación ligada a las condiciones de desplazamiento forzado, pobreza, desarraigo, desigualdad, exclusión social que son características del conflicto armado interno:

---

<sup>144</sup> Para el ICBF, el trabajo infantil “consiste en toda actividad física o mental, remunerada o no, dedicada a la producción, comercialización, transformación, venta o distribución de bienes o servicios, realizada en forma independiente o al servicio de otra persona natural o jurídica, por personas menores de 18 años de edad”(ICBF, 2010. p. 4).

Hay muchos de los niños de aquí que van a trabajar con los papás, salen de estudiar de aquí por la mañana y se van a trabajar, por eso es que no rinden académicamente, salen de aquí con el almuerzo que se les da aquí, con el algo que se le ofrece aquí, que aquí es muy reforzado, llegan a su casa dejan el bolso, o a veces con todo útiles se van a trabajar, ¿en qué trabajan?: Vendedores ambulantes, siempre venden frutas, verduras en la calle o cositas así para la cocina, a los pequeñitos se los encuentra agarrados de los papás andando detrás de ellos. (P 4: E-AL-MaNaz-4 - 4:42).

Colombia ratificó en el 2001 el Convenio de la Organización Internacional del Trabajo, (OIT. 1999)<sup>145</sup>, que establecen las Peores Formas de Trabajo Infantil, las que ponen en riesgo permanente a niños, niñas y jóvenes, especialmente a quienes sufren los rigores del conflicto armado, señalando entre otras, toda forma de esclavitud y de reclutamiento, oferta de niños para prostitución y similares, trabajos que dañen la salud, la seguridad y la moralidad, entre otros.

La importancia de este convenio radica en el interés de los gobiernos y de los organismos nacionales e internacionales<sup>146</sup> encargados en prevenir los riesgos de vinculación a trabajo infantil o protección de quienes ya están en él. Se considera que un niño, niñas o adolescente se encuentran en riesgo de vinculación a trabajo infantil:

Cuando en la última semana o mes estuvo buscando empleo porque: a) no tiene condiciones de acceso a la educación (alto costo educativo, inexistencia de cupos, grandes distancias del centro educativo, no les gusta estudiar); b) la familia no cuenta con un ingreso económico constante o básico (...); c) la familia que considera que el tiempo libre es un período que debe ser aprovechado en actividades asociadas al trabajo (...); d) adolescentes en etapa de gestación, lactancia o maternidad sin apoyo económico; e) el niño y su familia se encuentra en

---

<sup>145</sup> “Se entiende por Peores Formas de Trabajo Infantil todas aquellas actividades que degraden la dignidad de los niños, niñas y adolescentes, o que por su naturaleza y condiciones ocasione daño o pongan en peligro su desarrollo físico, psicológico, moral y espiritual, incluyendo aquellas actividades que los separen de su familia o los priven de la oportunidad de asistir y permanecer en el sistema escolar” (ICBF. 2010. p.6).

<sup>146</sup> En Colombia por ejemplo está el ICBF y el Ministerio de Protección Social, a nivel internacional la OIT, la OIM, entre otras.

condiciones de pobreza extrema, desigualdad, exclusión social, inequidad o desplazamiento. (ICBF, 2010. p.7).

Es pertinente aclarar que la combinación de uno o más de estos factores mencionados, se constituyen en situación de riesgo<sup>147</sup> para la inclusión como las peores formas de trabajo infantil. Las realidades frente al trabajo infantil son diversas, el trabajo infantil presenta múltiples rostros, que desde la escuela se perciben, dependiendo de las circunstancias, de ciertos factores de riesgo<sup>148</sup>, tiempos y espacios donde se presenten, por lo general se desarrollan en compañía de los padres de familia (quienes logran un empleo u oficio) en tiempos que ellos denominan libre:

Hay de todos los trabajos sociales, hay desde el vendedor ambulante, desde el que se para en los semáforos a limpiar los carritos, personas que trabajan en servicio doméstico, padres de familia que trabajan en carpintería, albañilería, en todos los oficios varios se podría decir  
(P 2: E-JD-CIU-2 - 2:41).

Resulta prioritario considerar que para la vida de todo ser humano, la dimensión educativa se constituye en un aspecto indispensable, reconocida y considerada como derecho y necesidad básica de los menores, que ha sido defendida y avalada por organismos como la Organización Internacional del Trabajo, OIT, que además de patrocinar la educación obligatoria, protege a los niños y niñas contra el trabajo o actividades laborales inaceptables, velando permanentemente para que los marcos legales al respecto se cumplan ( UNICEF, 1989).

---

<sup>147</sup> Para José María Fernández Burgaleta, Francisco de Paula Rubio García y Jaime Ovalle Pérez (2006), las situaciones de riesgo “son aquellas de cualquier índole que perjudiquen al desarrollo personal y social del menor”. Consultar en Añaños, F. (2006). Educación Social, Formación, Realidad y Retos p.495).

<sup>148</sup> Los mismos autores Fernández, Rubio y Ovalle (2006, p.496), en desarrollo del proyecto “FINDE” una propuesta de intervención con Adolescentes en Riesgo Social, describen una taxonomía de factores de riesgo, así: a) Factores individuales, condicionantes de origen genético y psicológico, como psicopatías, rasgos de personalidad y déficit cognitivo; b) Factores psicosociales, provenientes de los entornos y que afectan afectivamente al menor, como la familia y otros actores; c) Factores socio-ambientales, aquellos que forman el contexto vital del menor: etnia, escuela, droga, delincuencia, pobreza y otros.

Es de señalar, finalmente, que el problema de trabajo infantil en Colombia parece desbordarse, pese a los programas de atención a los menores, incluyendo identificación, diagnóstico y acogida, situación frente a la cual, escuela y el maestro no saben qué hacer, terminando por considerar que se trata de una actividad cotidiana y normal de menor importancia; sin embargo sus efectos no se dejan esperar (ver cuadro 3), cuando en las aulas se observa con mucha frecuencia, estudiantes enfermos, desnutridos, con hambre, sueño, cansancio, bajo rendimiento y con alta dosis de desmotivación por las actividades académicas, según los relatos: “otra situación es la desnutrición en los niños. Son situaciones vivenciales que el niño las siente, por todas estas razones, los niños presentan una atención dispersa” (P 1: E-G-CIU-1 - 1:50). Mientras subsistan estas situaciones descritas sin superar, nada se puede esperar de niños y niñas que su prioridad es luchar para sobrevivir, como se describe en este relato:

Nosotros salimos del pueblo cuando tenía nueve años, pasamos por varias partes antes de llegar aquí. En Cali vivíamos en un inquilinato, donde mataron a mi hermano. A mi Mamá le ayudaron a conseguir trabajo y conseguimos una casita que estamos pagando con crédito y con ayudas del gobierno, pero mi Mamá tuvo otro hijo y a mí me toca ayudar lavando ropa en las tardes para conseguir para comer. (Niña en condición de desplazamiento, institución No.3)

### Cuadro 3. Causas y Efectos del trabajo infantil.

Causas	Efectos
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Situación económica</li> <li>✓ Condición de vulnerabilidad y desplazamiento</li> <li>✓ Aspectos sociales y familiares</li> <li>✓ Lucha por acceso a la educación</li> <li>✓ Situaciones de salud y recreación</li> <li>✓ Factores culturales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Alimenta el desempleo</li> <li>✓ Incrementa la pobreza</li> <li>✓ Desinterés por la educación</li> <li>✓ Abandono y maltrato</li> <li>✓ Bajo rendimiento escolar</li> <li>✓ Fatiga y dispersión de la atención</li> <li>✓ Deserción escolar</li> </ul>

Fuente: Esta Investigación, basada en ICBF (2010).

La preocupación inicial de los maestros frente a la enseñanza con niños y niñas en condición de desplazamiento, sometidos al trabajo infantil, es el de la dispersión de la atención en los procesos de aprendizaje y demás actividades de carácter académico. En la mayoría de las ocasiones, el bajo rendimiento escolar es debido a su estado de fatiga y desnutrición, como consecuencia de la situación económica de los padres, sometidos a una economía de subsistencia; por otra parte, el hacinamiento y las condiciones pésimas de salubridad e higiene contrastan con lo prometido por el Estado en cuanto a protección y apoyo para que estas familias tengan un vivienda digna:

Desde el punto de vista económico, se mira realmente las situaciones paupérrimas en que viven, un grupo de familias de personas que viven, 10 ó 12 personas que viven en un solo ranchito y donde en ese mismo ranchito tienen que cocinar, tienen que compartir su habitación, en una cama duermen 2, 3 personas. (P 2: E-JD-CIU-2 - 2:30).

Retomando el análisis sobre las secuelas del conflicto, se reconoce que el factor más importante que ha influido e influye en el desplazamiento forzado en Colombia, es sin duda la disputa de actividades de grupos armados ilegales, que afectan de forma directa los derechos a la vida, la libertad e integridad de las personas. Para hacerle frente a esta problemática, el gobierno colombiano ha expedido una serie de instrumentos jurídicos y de política nacional (normas), con el propósito de articular e integrar esfuerzos, con miras a una atención oportuna de la población desplazada. Sin embargo, esta política no ha sido lo suficientemente eficaz para controlar el fenómeno, así lo demuestran las crecientes cifras de niños, niñas, jóvenes y adultos que sufren el problema. Las diferentes directrices, criterios y procedimientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional para atender a las víctimas del conflicto armado, como la Ley 387 de 1997, ya referida, y la Resolución 2620 de 2004, presenta una taxonomía de tres grupos poblacionales, así: niños y niñas en condición de desplazamiento; niños y niñas hijos de padres desmovilizados; niños y niñas desvinculados de grupos al margen de la ley, grupos que deben ser incorporados a la educación regular mediante estrategias desarrolladas en las instituciones. Esta gama de

población con múltiples necesidades educativas complejas es la que requiere respuestas por parte de las instituciones educativas. Sin embargo, como lo afirma Añaños, F. (2006) al referirse a la función de los educadores: “Dichos educadores cuentan a veces con una gran experiencia, pero admiten la ausencia de marcos conceptuales y metodológicos de referencia, reflexiones sobre la práctica y conocimientos de planificación y programación fundamentados en la teoría y la praxis” (p.383)

En el contexto general de estas normas sobre atención a la población desplazada, se encuentra la política de atención integral, la cual está constituida por componentes como: atención humanitaria, significa garantía mínima de subsistencia; atención integral básica, que implica derechos a la salud, educación, alimentación e identificación; vivienda, a través de los macro-proyectos de interés social nacional; tierras, a través de estrategias de restitución, prevención, protección, entre otras; generación de ingresos, básicamente a través del desarrollo de capacidades productivas; y finalmente el retorno y la reubicación, bajo los principios de voluntad, seguridad y dignidad.(Acción Social, 2010, p. 9). Es importante también destacar que el fenómeno del desplazamiento ha estado asociado a procesos de concentración y apropiación de tierras, promovidos por personas o grupos con ciertos intereses económicos, que por lo general operan a través de redes del narcotráfico articuladas con actores armados que obligan a los campesinos a abandonar tierras y cultivos.

Cabe aquí mencionar que los relatos también aluden, desde la escuela, a posibles alternativas de solución a la crisis social que viven los estudiantes en condición de desplazamiento y sus familias, en este sentido proponen versiones diversas de la tradicional “escuela de padres” como acudir a los denominados “bancos de empleo” ó propiciar y consolidar los llamados “proyectos productivos”, además propuestas creativas que surjan con el propósito de evitar el trabajo infantil, la delincuencia, la drogadicción, el rebusque, la pérdida de identidad, entre otros:

Las necesidades de ellos, como todos sabemos, las personas que hemos tenido vínculos con la población desplazada, ellos como son personas que vienen



acostumbradas a tener sus ingresos económicos, tiene sus parcela, sus cosas productivas en sus tierras, entonces ellos lo primero que miran es una oportunidad laboral, pero cuando vienen acá se topan en que tienen que ser bachilleres, una serie de tropiezos, entonces ellos lo miran como una necesidad para obtener un mínimo apoyo laboral por así decirle. (P 6: Eda-SD-Pac-6.rtf - 6:20).

A pesar de los esfuerzos gubernamentales, la situación del desplazamiento forzado en Colombia es paradójica: un país con abundante normatividad en materia de atención al desplazamiento, sin embargo existe un notable déficit de aplicabilidad en términos de los preceptos allí consignados y la realización de los derechos fundamentales y libertades básicas; también se presenta una ausencia de garantías, posibilidades y condiciones para el ejercicio del derecho a prestar, solicitar y recibir ayuda humanitaria. “Hay comunidades sitiadas, comunidades confinadas, agredidas, a las cuales no hay acceso. Hay casos en los cuales el Estado ha declarado su total imposibilidad de garantizar los mínimos básicos de la ayuda humanitaria...” (Suárez. 2003, p. 13)

Teniendo en cuenta la falta de coherencia, la persistencia de serios vacíos normativos, la existencia de obstáculos y limitaciones en las políticas públicas sobre desplazamiento, éste se configura en riesgo de discriminación, desigualdad y la falta de garantías en el goce efectivo de los derechos constitucionales, circunstancia que no ha favorecido a la superación de las condiciones que ocasionaron esta situación. De este análisis se deduce que dentro de las políticas públicas relacionadas con el tema en cuestión, existe una tensión entre el enfoque de derechos, tendiente a garantizar el reconocimiento de los derechos de la población desplazada, establecidos por la normatividad nacional e internacional, y el enfoque asistencialista-paternalista destinado a ofrecer respuestas simples, pasajeras, limitadas a proveer de ciertas condiciones materiales a la población afectada, ayudas que actúan como paliativos para el logro de su subsistencia.

Al respecto se debe resaltar que no es suficiente con emitir un conjunto de normas con medidas de protección y de atención a la población en condición de desplazamiento,

se requiere que éstas sean coherentes y capaces de diferenciar las distintas situaciones y características de los afectados por el fenómeno, además una acción decidida y categórica desde los diferentes organismos, que como la escuela pueden contribuir a disminuir el impacto negativo del fenómeno.

De esta realidad compleja y desde las dificultades expuestas sobre el desplazamiento, se plantea los siguientes cuestionamientos: “¿Es suficiente con satisfacer las necesidades materiales y lograr la estabilización de la población desplazada (enfoque asistencialista), o deben también ser reparados los derechos violados y resarcidos los perjuicios?”; “¿es aceptable apelar a una solución diferida que permita satisfacer en primera instancia la estabilización socioeconómica de la población desplazada y tratar por separado o diferir en el tiempo las acciones afirmativas concretas para la satisfacción del derecho a la verdad, a la justicia y a la reparación?” (Forero, 2003.p.3)<sup>149</sup>. En este mismo sentido y refiriéndose a la estabilización social y económica como derecho de la población desplazada, este mismo autor explica que:

Deben también cumplirse los principios del derecho a la verdad (esclarecimiento de los hechos), a la justicia, (identificación y sanción a los culpables de acuerdo con la legislación vigente), y a la reparación (reparación moral, restitución de los bienes perdidos, y resarcimiento de los perjuicios causados), según sentencia de la Corte Constitucional T- 327 de 2001, a lo cual se agrega el reconocimiento de los derechos sociales y económicos de la población desplazada, los cuales tienen un carácter progresivo, están ligados a la noción de reparación y están garantizados por la Constitución para cualquier ciudadano. (Forero. 2010, p. 15).

---

<sup>149</sup> La ley 1448 de 2011, es la ley de Víctimas y Restitución de Tierras, mediante la cual el Estado dicta medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno y se dictan otras disposiciones. Esta es una norma complementaria de la ley 387 de 1997 por la cual se adoptan medidas para la prevención del desplazamiento forzado; la atención, protección, consolidación y estabilización socioeconómica de los desplazados internos por la violencia en la República de Colombia.

Es importante aclarar que la Ley de Víctimas y Restitución de Tierras busca reducir las injusticias y la desigualdad social a través de la reparación económica y moral de las víctimas. De esta forma se reconoce que las víctimas- en su gran mayoría, personas en estado de pobreza extrema, desplazadas y desempleadas- son las personas más vulnerables de nuestra sociedad y que la reparación de sus daños contribuirá a evitar que las causas endógenas del conflicto se perpetúen en el tiempo ( República de Colombia, Ministerio de Justicia y del Derecho. 2012).

En cuanto a las acciones afirmativas, estas hacen relación a acciones desarrolladas por los Estados que buscan mitigar la inequidad, la discriminación y la marginación social, siendo temporal la medida adoptada. En este punto encontramos la adecuación de la política pública, que acorde con las necesidades particulares de la población, asimila y adopta para sí la diferencia. Ej: Cátedras etno-educativas.

Para la aplicación de normas sobre la prevención, protección y atención integral al desplazamiento forzado interno en Colombia, según Acción Social de la Presidencia de la República (2010, pp. 3-8), se establecen cuatro principios rectores aplicables al desplazamiento forzado interno: garantía de igualdad para las personas en situación de desplazamiento; deben ser observados por todas las personas sin distinción; las autoridades nacionales deben proveer protección y asistencia humanitaria y la población desplazada tiene derecho a solicitarla y derecho a la igualdad, protección y asistencia especial para ciertas categorías de desplazados internos. Por su parte la Ley 1448/2011, Ley de Víctimas (ya referida), establece medidas de las que son beneficiarias las víctimas: ayuda humanitaria, medidas de asistencia, medidas de atención y medidas de reparación.

Respecto a la Ley de Víctimas, merece especial alusión las medidas de asistencia orientadas a restablecer la vigencia efectiva de los derechos de las víctimas y garantizar su incorporación a la vida social, éstas son: asistencia funeraria, acceso gratuito a educación básica y media, prioridades para acceder a educación superior, cobertura en salud y atención de emergencia en salud, independientemente de su capacidad económica. (Planeta Paz. 2011).

Los análisis sobre el desplazamiento por el conflicto armado en Colombia, va más allá de ser un problema estructural relacionado con la pobreza y la vulnerabilidad, además está asociado a riesgos y amenazas frecuentes generadas en las regiones por causas ya comentadas y que según el CODHES (1999) la forma de prevenir este fenómeno es lograr acuerdos de paz duradera y que los actores en conflicto respeten la vida y la integridad de la población civil.

Los argumentos hasta aquí expuestos, sobre desplazamiento forzado, están inscritos en el contexto de los debates que sobre educación están vigentes, referidos a la verdadera función de la escuela. A muchos gobiernos y organismos del orden nacional e internacional, les preocupa más la seguridad pública y el gasto militar que ofrecer a los niños, niñas y jóvenes de campos y ciudades, la posibilidad de su desarrollo personal y social en condiciones de igualdad y justicia, como lo afirma Touraine, A. (2009):

En lugar de resolver el problema, la escuela se convierte en un factor de desigualdades crecientes, pues rehúsa tomar en consideración las particularidades psicológicas, sociales y culturales de cada individuo, omisión que perjudica a los más débiles y más dominados. Dependencia de las mujeres, rechazo de las minorías-étnicas, religiosas, culturales o sexuales-, dificultades de los jóvenes en la escuela y en su vida personal. (p.22).

Para que la escuela no siga siendo un lugar de desigualdades, es preciso intentar, desde el enfoque socio-crítico, una educación más democrática, transformando tanto las estructuras curriculares, como aquellos contenidos educativos que implícitamente soportan elementos de dominación ideológica o desigualdad, contenidos que hacen parte de la cultura hegemónica, que limitan la autonomía del estudiante, sometiéndolo a un aprendizaje memorístico y repetitivo. Estas intencionalidades deben hacerse realidad mediante propuestas gubernamentales y no gubernamentales que sean resultado de esfuerzos investigativos como los desarrollados por el Centro de Investigación y Educación Popular, CINEP<sup>150</sup>, fundación que ha propuesto proyectos tales como : “Investigación para la Paz y el Desarrollo”<sup>151</sup>; “Escuela de Paz y Convivencia Ciudadana”<sup>152</sup>. Estas propuestas trabajan por la defensa de la vida, la promoción de los derechos humanos, la transformación práctica de los conflictos y la generación de una

---

<sup>150</sup> El CINEP es una fundación sin ánimo de lucro que impulsa el cambio social y trabaja por la edificación de una sociedad más justa, democrática y en paz; desde una opción preferencial por mujeres y hombres que han sido víctimas y excluidos socialmente.

<sup>151</sup> Este proyecto busca favorecer el diálogo entre múltiples actores, regionales, nacionales e internacionales, tanto estatales como privados, para contribuir al desarrollo de las agendas de Paz.

<sup>152</sup> Promueve una propuesta pedagógica que trabaja en la comprensión de los conflictos, el fortalecimiento del sujeto político y el rol de la ciudadanía, en la concepción y práctica de una cultura de paz y desarrollo.

cultura política que reconozca la diversidad, propicie la inclusión y promueva alternativas de desarrollo (CINEP, 2013).

La discusión está planteada, pero en la realidad es que el desplazamiento forzado sigue siendo, en Colombia y particularmente en el Departamento de Nariño, una situación crítica que afecta a amplios sectores de la población, predominantemente del sector rural; resaltando que sus impactos son más severos y dramáticos en mujeres cabeza de familia, en niños, niñas, jóvenes, en comunidades indígenas y comunidades afrocolombianas. Según ACNUR (2011) “la degradación del conflicto ha provocado que poblaciones mayormente vulnerables, como afrocolombianos, indígenas, mujeres y niños sean las principales víctimas de desplazamiento” que pese a los esfuerzos conjuntos entre organismos públicos y privados para fortalecer los mecanismos de acceso a los servicios de salud, educación y trabajo en condiciones de dignidad, el acumulado de desplazados en Nariño para este año (2011) asciende aproximadamente a 180.000 personas, que correspondería casi al 10% de la población de este departamento, según lo menciona el mismo organismo.

#### **4.3. Desplazamiento, Desarraigo y el que-hacer de la Escuela.**

En el contexto local e institucional, el desplazamiento forzado sigue teniendo efectos devastadores sobre la vida, la dignidad, la integridad física, moral y psicológica de niños, niñas y jóvenes que migran desde los diferentes rincones de la geografía regional y nacional, que hacen parte de diversas etnias y culturas; el desplazamiento viola gravemente los derechos humanos de las familias y comunidades, como lo afirman los organismos nacionales e internacionales que ofrecen ayuda humanitaria, como ACNUR-ICBF (2010). Esta situación se refleja en fenómenos como abandono, abuso, maltrato, explotación, secuestro, reclutamiento, discriminación, entre otros.

Por otra parte el Estado no tiene la capacidad de dar respuestas integrales a los afectados por el desplazamiento, centrando la atención únicamente en lo material; como lo describe García, J. (2010) se ha propiciado y mantenido “una política de recogimiento

y control de los pobres y los mendigos, consolidando un modelo laicistas asistencial con cargo a la responsabilidad del Estado” (p.29). En consecuencia, persiste un modelo asistencialista, que no tiene en cuenta los aspectos psicosociales, culturales y de la diversidad de donde proceden los desplazados. Este mismo autor agrega que:

Tal como se ha entendido, la secularización de la caridad y el paso al remedio social por la filantropía, hace girar sus objetivos hacia escuelas, cárceles, asilos, sociedades relacionadas con la preservación de la vida, la salud, la moral pública o la abolición de la esclavitud. (pp. 29-30)

Los resultados de la política pública de atención a la población desplazada no han tenido desarrollos prácticos, los distintos actores vinculados con los procesos de la obtención efectiva de la ayuda prevista, plantean varios problemas que dejan al descubierto las limitaciones de la estrategia estatal de atención a la población desplazada, debido entre otras cosas, según lo afirman Reales y Torres (2010):

A la grave situación de vulnerabilidad que aqueja a la población desplazada, a los problemas generados a raíz de la forma como están siendo atendidas las solicitudes (...), al tiempo excesivamente prolongado para obtener las ayudas previstas, al altísimo volumen de tutelas presentadas para obtener ayuda efectiva (...), (p.25).

Desde el punto de vista del impacto del fenómeno del desplazamiento en niños, niñas y jóvenes, éste es muy fuerte; primero debido a que persiste el riesgo de reclutamiento forzoso de menores expresamente prohibido por el Derecho Internacional Humanitario (DIH) y por los principios rectores del desplazamiento interno (ACNUR-ICBF, 2010, p.12); las familias no desean por ningún motivo que sus hijas o hijos terminen bajo en sometimiento de los actores armados ilegales, lo cual los lleva a huir para no perderlos, abandonar la escuela y olvidarse de estudiar. En segundo lugar, por la presencia de fenómenos como violencia familiar, trabajo infantil, drogadicción, delincuencia, entre otros<sup>153</sup>. Esta caracterización del impacto hace que el desplazamiento

---

<sup>153</sup> Desde esta perspectiva de análisis, el CODHES (2008. p. 104), agrega que “es fácil advertir situaciones de desnutrición, explotación laboral, analfabetismo, insalubridad, violencia intrafamiliar y

forzado se constituya en “una tragedia humanitaria con serias repercusiones socioeconómicas, socioculturales y psicosociales” (CODHES. 2008, p. 103)<sup>154</sup>, situación que ubica a esta población en condiciones de la más alta vulnerabilidad, estigmatización y discriminación.

En el mismo sentido del impacto del desplazamiento, persisten condiciones de inseguridad, amenaza, señalamiento y exclusión de las actividades sociales y educativas normales, se trata de la estigmatización al desplazado por su origen, estado, situación, género, etnia, religión, cultura, que lo margina de participar en la vida social y escolar en igualdad de condiciones. De otra parte el sub-registro de desplazados es otra de las situaciones sin superar, actualmente es difícil saber con precisión quiénes son y en qué situación se encuentran. Lo anterior se debe a que la juventud desplazada tiende a invisibilizarse en el diseño de las políticas públicas y por ende en los informes de seguimiento.

De esta manera, el desplazamiento forzado en Colombia se tipifica como verdaderamente dramático por las características de desarraigo<sup>155</sup> y destierro de colectivos y comunidades, en las que el impacto de las migraciones involuntarias que se suscitan, además de ser desproporcionado, se ha convertido en una situación de exclusión y marginalidad no superada (CODHES. 2008).

La mayor dificultad que presentan es el aislamiento, llegan como aislados, demostrando en su carita sufrimiento, porque sus cambios tan bruscos que han

---

otras manifestaciones críticas pueden abandonar el camino para su ingreso a la delincuencia juvenil, al tráfico de drogas e incluso a los mismos actores armados que una vez provocaron el desplazamiento de sus familias”.

<sup>154</sup> El CODHES (2008) afirma que “el impacto negativo del desplazamiento tiene que ver con la desintegración familiar, asociada a la ausencia del padre ( por muerte violenta, abandono o separación forzada) y a la emergencia de la madre como cabeza de familia que enfrenta con sus hijos el reto de sobrevivir en condiciones adversas por la negación de sus derechos” (p.103).

<sup>155</sup> Esta realidad es paradójica, a la vez que el arraigo es la necesidad más importante en el ser humano, es la más desconocida por él. Según Restrepo M (1999. p. 29) “el ser humano tiene raíces cuando participa real y activamente en la vida de una comunidad, grande o pequeña” Este autor alude a un desarraigo geográfico, afectivo o cultural; el primero cuando se rompe la relación de la colectividad con su territorio, la segunda cuando se pierden los vínculos personales profundos y finalmente cuando se pierden los vínculos simbólicos colectivos.

tenido, los cambios sociales y culturales imagínese un niño que viene del campo, que en el campo sembraban y aquí en la ciudad, donde les ha tocado pedir, mendigar y muchas veces comer sobras de lo que encuentra en la calle. (P 4: E-AL-MaNaz-4 - 4:27).

### Fotografía 7. Consecuencias del Desplazamiento.



Fuente: Tomada en Institución Educativa No.3 de la muestra.

En este contexto de análisis sobre el fenómeno del desplazamiento, el desarraigo representa una de las formas de exclusión más severas y dramáticas, que no tiene en cuenta edades, raza, religión, etc., se trata de una condición que genera desapego o aislamiento involuntario y lento, dejando en las personas huellas de sufrimiento dibujadas en sus rostros, con una gran desesperanza y fragilidad en su existencia paradójica entre el ayer, con paz y tranquilidad en su espacio de ruralidad de naturaleza plena (el aire, el manantial, el río, el bosque, el sembrado, el ganado) y el presente, con carencia de posesión, sin pertenencias, desvalido, abandonado, sin proyecto de vida, desligado de su actividad cotidiana, de su familia, allegados, de sus amigos, y de



innumerables afectos, simpatías y cariños; como bien lo describe Restrepo, M (1999) “El arraigo está, así, estrechamente ligado a las percepciones del espacio y el tiempo, lo cual supone pertenencia a un espacio que llamamos territorio y supone participación en un tiempo determinado que llamamos proyecto” (p.29).

El análisis del desarraigo está íntimamente ligado al análisis del “ser ahí”, del “ser en el mundo” de Heidegger (1998, pp. 151- 180) cuando describe la constitución existencial del “ahí” refiriéndose a los tres existenciales fundamentales que constituyen el “ser ahí”: “el encontrarse, el comprender y el habla, es decir el lenguaje; “el habla es de igual originalidad existencial que el encontrarse y el comprender” (Heidegger. 1998, p.179); “el habla es la articulación significativa de la comprensibilidad aunada con el encontrarse, del ser en el mundo” (Heidegger. 1988, p.181). Desde el punto de vista ontológico, el “ser ahí” (Dasein) es tal vez el concepto más importante en este autor que permite profundizar sobre el “ser en el mundo”.

En síntesis, el impacto del desplazamiento sobre quienes lo sufren, se materializa en diversos aspectos de la vida, tales como: pérdida de lazos familiares y sociales; dificultades para el acceso a servicios públicos básicos, a salud, vivienda, educación; alto riesgo de exclusión social y dificultades para la integración y adaptación a los lugares de llegada; todo lo anterior a pesar de los innumerables mecanismos de atención y protección formulados por el Estado para esta población. Como se observa, la causa principal del desplazamiento es la amenaza, directa o indirecta que genera miedo, silencio, angustia e inseguridad, que finalmente termina en la huida y evitar mayores riesgos (muerte- reclutamiento- sometimiento) (Churrua y Meertens. 2010).

Cobra sentido preguntarse en este punto, ¿qué puede hacer la escuela? ¿Quiénes, cómo y cuándo hacerlo? En consecuencia, es la escuela la instancia más llamada a responder positivamente a las urgencias derivadas del conflicto, mediante la búsqueda de salidas rápidas a la problemática que vive la población desarraigada. Tiene plena validez, entonces, el proporcionar a los maestros en ejercicio y a los maestros en formación, elementos teórico-prácticos que conduzcan al reconocimiento de las

características de la población desplazada, de los efectos psicológicos (traumas), materiales (pobreza), espirituales y demás consecuencias dañinas para todo ser humano que resulte víctima del fenómeno.

Por tanto, el maestro y la escuela, receptores de población desplazada, deben transformar de forma y contenido el proyecto educativo, priorizando las necesidades socioeducativas de esta población, especialmente de niños, niñas y jóvenes que llegan a las aulas. Se trata de construir, desde la escuela un Proyecto Educativo Cultural, que responda a la tendencia nacional de experimentar una la heterogeneidad, multiculturalidad y diversidad de las instituciones educativas, como lo determina la Ley 115/94, Ley General de Educación (artículos 55; 64; 68).

#### **4.4. El Desplazamiento, la Exclusión Social y Educativa: la Invisibilidad del Conflicto.**

Es abundante la terminología con la que hoy se identifican, se conocen y se analizan las realidades sociales, tales como exclusión-inclusión, pobreza, desplazamiento, marginación, vulnerabilidad, conflicto; reconociendo que sus causas son múltiples: personales, sociales, culturales, laborales, económicas, las cuales están articuladas a las realidades del barrio, la familia, la escuela, la oficina, la empresa, variables que configuran la complejidad de la exclusión.

En primer lugar, se aborda en análisis de la dicotomía –inclusión/exclusión- como una de las categorías más relevantes que hacen presencia en la escuela, pero que su expresión es oculta, encubierta en la urdimbre de acontecimientos y relaciones generados en ámbito escolar. La Exclusión se entiende como un devenir, un acontecimiento de nuestro tiempo, se trata de una situación globalizadora y multidimensional, como lo afirma Bel- Adell (2010):

En una sociedad donde la competitividad es un valor central, los mecanismos de exclusión constituyen una regla de juego elemental y necesario. La competitividad

por naturaleza es excluyente, por eso, niños, jóvenes, ancianos, mendigos, inmigrantes, indígenas, minusválidos, deficientes, etc., fácilmente se convierten en excluidos. (p.4).

La exclusión ha sido y es un fenómeno socio-político y económico que supone la existencia de un sistema o espacio social, político, cultural o económico. Es precisamente en estas realidades sociales donde se generan las violencias, la agresividad, el desarraigo, el desplazamiento, fenómenos éstos que son manifestaciones de una determinada estructura social, que se caracterizan por ser dinámicos y complejos. La exclusión social abarca un conjunto variado de problemas sociales, particularmente de urgente salida, que reclaman la interacción no sólo de los poderes públicos, sino también del individuo, ya sea a través de organizaciones colectivas o a través de sus acciones particulares en la vida cotidiana.

En efecto, el fenómeno de la exclusión social no es nuevo, se ha convertido en un hecho de la vida cotidiana que emerge como resultado de los procesos de globalización, tanto en países latinoamericanos, como en otras regiones del mundo, donde la pobreza, el poder económico, político y social se concentran en pocas manos. Así, la exclusión como realidad de la actual vida social, es la resultante de la convergencia de factores estructurales, sociales y vitales. Los primeros se refieren al poder económico y político que configuran un entorno excluyente y excluido como una cuestión social enraizada en la estructura y dinámica social en general; los segundos son los contextos sociales que aparecen disgregados, atomizados, fragmentados, que son frágiles a las solidaridades, que inciden más sobre la familia y las unidades de convivencia, debilitando lazos de unión, resultando situaciones de desagregación, desvinculación y ruptura; y el tercer factor que es el aspecto subjetivo relacionado con la personalidad y las ausencias de afecto, amor, comunicación, motivación, que disminuyen la autoestima, la autoconfianza, la pérdida del sentido y deterioran el dinamismo vital de las personas.

En la llamada sociedad de información, la exclusión social se observa más claramente de tres formas bien diferenciadas, como lo plantea Echeita, G. (2007): a) la

estabilidad de los privilegiados, con trabajo fijo y pleno disfrute de derechos individuales, sociales y políticos, en contraste con, b) las inseguridades generadas en quienes tienen trabajos por contrato, eventuales, que viven en permanente estado de angustia, ansiedad, incertidumbre y, finalmente, c) la exclusión total del mercado laboral de amplias capas de la población que viven en la pobreza y el desarraigo, como ocurre con los desplazados por el conflicto armado interno. Así, la exclusión social no sólo implica pobreza económica, sino ausencia de participación democrática en la toma de decisiones, dificultades de acceso a vivienda digna, salud integral, educación y empleo, entre otras. En esta perspectiva, la exclusión forma parte de la estructura social establecida, no es una situación de coyuntura, sino un fenómeno estructural, donde sus impactos y amenazas son extremadamente destructores, de alto riesgo en lo personal, familiar y en los ámbitos escolar, salud y trabajo.

Es paradójico señalar que en ocasiones, son los mismos sistemas educativos, que por sus debilidades y carencias se convierten en la primera fuente de exclusión social, invisibilizan el fenómeno, sus efectos que se multiplican rápidamente pero no se perciben fácilmente, por lo general se encuentran encubiertos dichos efectos en múltiples situaciones escolares como, manejo selectivo de estudiantes por sus capacidades, su situación de discapacidad, su condición de desplazado, las formas de evaluación de los aprendizajes, la falta de formación del profesorado para desempeñarse en contextos de diversidad, la persistencia de currículos rígidos y centralizados. (Echeita, G. 2007).

En consecuencia, se plantea una necesaria interacción-acción, desde sectores como las instituciones educativas de todos los niveles, los organismos del orden gubernamental, sector privado, para que implementen procesos de inclusión que logren incidir en aspectos estructurales, posibilitando cambios en lo personal y familiar, hasta en los grupos y colectivos. La alternativa es generar la convergencia de voluntades y compromisos políticos, académicos, investigativos y de proyección social, capaces de acercarse a estas amenazas, conocerlas y actuar sobre ellas para reducir los efectos nocivos del fenómeno. Además de estas consideraciones, es importante señalar que

desde el enfoque de educación inclusiva se precisa la articulación de esquemas integrados que permitan una atención educativa para unos y otros, porque no sería coherente el manejo de propuestas separadas orientadas a una misma institución con propósitos formativos similares, dicho de otra manera, es plantear para la institución un Proyecto Educativo Institucional incluyente, integral y democrático.

En segundo lugar, para complementar el análisis sobre la inclusión/exclusión, se considera el tema del conflicto como otra de las categorías que emergen en el contexto del desplazamiento forzado en Colombia. Aludir al conflicto en general implica hacer referencia no sólo a uno de los efectos de la globalización, sino la relación que aquel guarda con el fenómeno de la violencia.

Como ya se amplió en el capítulo primero, en el caso de la globalización, su dinámica se puede sintetizar en cuatro dimensiones: a) económica con, presencia de libre comercio de bienes y servicios y a la libre circulación de capitales, provocando cambios sustanciales en los sistemas productivos; b) en lo político, debilitamiento del papel de los Estados-nación, disminución de su soberanía a favor de los organismos internacionales, con los consecuentes efectos en las formas de participación y representación política de las sociedades; c) en lo cultural, la globalización conduce al encuentro de simbologías y encuentro de formas culturales diversas, con un aspecto positivo centrado en la afirmación de la identidad individual, en contraste con el aspecto negativo del individualismo por encima de la solidaridad y la ayuda mutua; d) en lo ecológico, la globalización genera amenazas y peligros como la pobreza, terrorismo, desplazamiento, migración y destrucción de la naturaleza. (Martínez y Carmona, 2010).

Por otra parte, el conflicto y la violencia son dimensiones íntimamente relacionadas con la globalización y sus consecuencias han sido siempre nefastas para la humanidad. Sin embargo se debe agregar que el conflicto en sí mismo no es algo negativo, es más bien una característica de todos los seres humanos, como bien lo describe Essomba (2008) en su doble acepción, en una aproximación al concepto, por una parte, como “el malestar emocional que se genera entre dos partes (personas o

grupos) en interacción y que no acaba de resolverse satisfactoriamente por ninguna de las dos” (p.120) (...), en segundo lugar como “el choque o la lucha entre posiciones poco reconciliables” (p.120); o como lo conciben Jiménez y López (2007) “como una contraposición de intereses, percepciones y valores para satisfacer necesidades humanas” (p.13); en síntesis, el conflicto se puede equiparar con la discrepancia entre intereses, objetivos y/o necesidades.

Los estudios sobre el conflicto están estrechamente relacionados con categorías específicas como la violencia, la paz y el desarrollo. Calderón, P. (2009) en un estudio sobre “la teoría de los conflictos de Johan Galtung”<sup>156</sup>, afirma que la “complejidad humana requiere respuestas igualmente complejas” (p.63) y que “el hombre es un ser con capacidad de paz” (p.64). Esta investigación sintetiza los elementos teóricos esenciales para el logro de la Paz, según Galtung y describe la teoría de la violencia y los conflictos, partiendo de la hipótesis de que: “Si usamos medios positivos y oportunos (empatía, creatividad y noviolencia) para la transformación de un conflicto, entonces el fin será igualmente positivo y constructivo” (p.62). Para el caso del conflicto define un perfil que es oportuno mencionar: “El conflicto es crisis y oportunidad; es un hecho natural, estructural y permanente en el ser humano; es una situación de objetivos incompatibles; no se solucionan, se transforman” (Calderón, P., p.67). Según esta teoría sobre los conflictos, para reconocerlos, entenderlos lógicamente y transformarlos se debe hacer uso de la creatividad, la empatía y la noviolencia; es decir considerar una especie de giro epistemológico mediante el cual sea posible comprender el fenómeno y construir la paz deseada, convirtiendo la máxima “si quieres la paz prepárate para la guerra” en “si quieres la paz, prepárate para la paz”.

Es pertinente, aquí señalar algunas de las características básicas de los conflictos en general: su presencia y propagación en múltiple, surge en cualquier lugar; su tipificación es diversa, tales como conflictos familiares, raciales, étnicos, religiosos,

---

<sup>156</sup> Esta investigación sobre la “Teoría de los Conflictos de Galtung Johan”, fue desarrollada por Percy Calderón Concha (2009) con el propósito de análisis y crítica de la teoría de los conflictos del matemático y sociólogo noruego Galtung, quien fue uno de los pioneros sobre los estudios para la paz y un reconocido teórico contemporáneo de las ciencias sociales.

jurídicos, sociales, internacionales, políticos, etc. ; los conflictos comprometen a muchas partes, desde personas, familias, grupos, colectivos, naciones o civilizaciones; aparecen en forma oculta, encubierta, o públicamente evidentes y explícitos; por último, los conflictos pueden o no incluir violencia ya sea verbal, simbólica, psicológica o física con presencia de ciertos niveles de agresividad. (Jiménez y López, 2007). En este contexto de análisis, la solución o resolución adecuada de los conflictos constituye una valiosa oportunidad para mejorar la convivencia entre personas, grupos y colectivos, es lo deseable y lo positivo de la existencia del conflicto.

La resolución (transformación) de conflictos pasa por considerar dos situaciones que pueden suceder, o una de las partes impone su tesis resultando un ganador y un perdedor, o la otra, que las partes intentan una solución benéfica para ambos. En esta medida, Jiménez y López (2007) proponen distintas salidas teniendo en cuenta las características del conflicto al que se refiera: a) la negociación, cuando las partes intentan discutir para lograr la mejor salida para ambos; b) los tribunales judiciales, cuando interviene un organismo superior, con capacidad reconocida para intervenir y decidir; c) la mediación, cuando interviene una tercera persona ajena a las partes que de manera voluntaria y no impositiva ayuda a la negociación; d) Otras alternativas, como los tribunales no formales que actúan de manera menos estricta; el arbitraje a través de una persona de confianza; los defensores del pueblo que actúa como organismo que defiende a las personas contra el abuso posible de las instituciones; la elaboración negociada de reglas para alcanzar consensos y el taller de resolución de problemas orientado a capacitar y preparar a las partes para identificar y entender las necesidades de los demás.

En este análisis sobre los conflictos, es pertinente retomar el término violencia, (tratado ya en el primer capítulo), que expresa algo negativo en sí mismo, es un concepto con múltiples acepciones que se expresa como violencia física directa (agresión física), como conflictos armados (guerras y terrorismo) o como control de información, pobreza, hambre, entre otras (Martínez y Carmona, 2010). Por su parte el Grupo de Memoria Histórica, GMH refiriéndose a este fenómeno agrega que “la violencia no sólo afecta el

mundo emocional y psicológico de las víctimas, sino que además causa profundos daños morales<sup>157</sup>” (Sánchez, G. 2013, p.268). Una de las formas veladas de la violencia, es la denominada violencia simbólica, análisis que parte de la invasión cultural<sup>158</sup> como una forma de violencia, argumentada por Freire, P. (1969).

En este orden de discusión, la violencia simbólica hace referencia al “acto velado de imposición de una cultura sobre otras” (Gil. 2008. p. 65), es decir, en principio todas las culturas son arbitrarias cuando se imponen por la fuerza, como las únicas y legítimas pero de una manera sutil, ocultando las relaciones de fuerza, tras la cual surge una fuerza más, una fuerza simbólica.

El poder de la violencia simbólica radica en lograr imponer su ideología, su cultura pero disimulando la fuerza de dicha invasión, “porque los invasores culturales no suelen operar a cara descubierta” (Gil. 2008, p. 67). Esta misma autora describe algunas razones que explican el por qué su denominación de “violencia simbólica”, entre ellas, desde su propia concepción ya es violencia, su proceso agresivo y su forma de operar bajo “el enmascaramiento de los acontecimientos”, pero llama la atención en particular cuando describe la violencia simbólica como una gran maquinaria que logra legitimar la escuela y a los profesores, para que a la vez justifiquen una cultura determinada, unos instrumentos, un lenguaje, etc.

Muy pronto, la escuela se convierte en instrumento de violencia a través del currículo, en la medida en que se imponen los “lineamientos curriculares” que se establecen como criterios de obligatoriedad para las instituciones y sus maestros, situación que se revierte en los estudiantes de una manera sutil en invisible, que Gil (2008) la denomina “violencia sistémica” definida “como el conjunto de prácticas

---

<sup>157</sup> Lo daños morales son definidos como: “toda modificación dolorosa del espíritu, consistente en profundas preocupaciones o en estados de aguda irritación que afectan el honor, la reputación y el equilibrio armónico de las personas que incide en la aptitud del pensar, de querer o de sentir” (Sánchez, G. 2013, p.268, citando a Ghersi, C.A. 2002)

<sup>158</sup> Según María del Carmen Gil (2008. P.29) aludiendo a Paulo Freire, afirma que, “la invasión cultural es un fenómeno que consiste en la penetración que hacen los invasores en el contexto cultural de los invadidos, imponiendo a éstos su visión del mundo, en la medida misma en que frenan su creatividad, inhibiendo su expansión”



escolares que produce en los alumnos un daño difícilmente reparable” (p. 68). Entre estas prácticas están: la discriminación, los malos tratos, el silencio, la rutina, el abuso de poder, la ausencia de afectividad, la competición, la colonización del conocimiento, entre otras.

Cuesta reconocer la violencia sistémica como una de las realidades que vive la escuela hoy, que de manera consciente o no se hace presente, ya en forma visible, ya encubierta en las actividades académicas, prácticas a las que unos y otros se han acostumbrado, resultando siempre el estudiante como el perdedor más afectado. En este mismo sentido, las fuentes de violencia sistémica son diversas (Gil. 2008), entre ellas se mencionan la homogeneización y estandarización, a partir de la cual los estudiantes en la escuela se agrupan en niveles o edades para recibir un currículo común<sup>159</sup> (MEN,...) ,(todos deben estudiar por estándares y competencias al mismo tiempo); la práctica pedagógica del maestro se centra y es prioridad en el desarrollo intelectual, separando el componente emocional y sentimental del estudiante, sin darse cuenta que los dos aspectos son indisolubles, que el aprendizaje no es un proceso aislado del conjunto de las dimensiones del ser humano; un tercera fuente de violencia simbólica es el castigo, que genera en el estudiante actos de condicionamiento, que trae como consecuencia un sujeto que actúa por temor, con menor libertad y autonomía, lo cual ha sido reforzado por reglamentos y leyes<sup>160</sup> (reglamento estudiantil, ley en contra del matoneo) (MEN. 2013) El castigo en la escuela constituye una práctica frecuente, aunque han disminuido las sanciones físicas, se siguen aplicando las formas humillantes y psicológicas.

Manejar los conflictos en la escuela, en particular en aquellos centros educativos donde hacen presencia los niños, las niñas y los jóvenes en condición de desplazamiento, es y debe ser una responsabilidad compartida, con actitud cooperativa de todos actores, lo cual significa optar por una posición de diálogo y negociación que permita acercarse a una posible solución de los desacuerdos. En síntesis, la resolución de conflictos en la escuela debe estar acompañada de un papel activo, reflexivo y propositivo de las partes.

---

<sup>159</sup> Los estándares y competencias del MEN, en Colombia.

<sup>160</sup> Ley en contra del matoneo en las escuelas.

Retomando el análisis del desplazamiento forzado y la dureza del conflicto armado en Colombia, se observa en múltiples espacios de la vida cotidiana, en particular en el ámbito escolar, tanto en el sector urbano como rural, escenarios que son propicios para la exclusión social y violación de los derechos humanos en todas sus formas. Estas circunstancias hacen que los centros escolares, escuelas y colegios se conviertan en verdaderos sitios de emergencia social, según lo describe Restrepo, M. (1999)<sup>161</sup> en el informe de los resultados de la investigación denominada “Escuela y Desplazamiento. Una Propuesta Pedagógica”, trabajo auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional y desarrollado en los departamentos de Bolívar y Chocó. Este informe, además de proporcionar elementos teóricos para la reflexión y el trabajo de los maestros en las escuelas en tiempos de guerra, propone algunas salidas para dar respuesta al interrogante de cómo encontrar recursos pedagógicos y metodológicos alternativos para ayudar a superar los apremios de maestros y maestras en contextos del conflicto armado.

La mencionada investigación retoma la experiencia internacional que sobre esta materia se ha dado en diferentes países del mundo (Somalia- Ruanda- Angola- Etiopía- Tanzania, entre otros), donde el desplazamiento forzado por el conflicto es diverso en sus causas, formas y efectos, situación que ha llevado a agencias internacionales de ayuda humanitaria a intervenir de manera rápida y decisiva. Organismos como la ONU, Unicef, Alto Comisionado de las Naciones Unidas para Refugiados, entre otras, han adelantado programas fundamentados en el marco de la protección internacional de los derechos de la niñez, como la Convención de los Derechos de la Niñez, 1989; la Convención relacionada con el estatus de los refugiados, que establece la “obligación de garantizar la educación a los niños y niñas” en condición de desplazamiento (Restrepo. 1999. p. 22). Estas experiencias desarrolladas en otros contextos geográficos, donde se

---

<sup>161</sup> Restrepo Yusti, Manuel (1999. p. 15), afirma: “Este hecho coloca a las escuelas en varias regiones de país frente a una situación de emergencia educativa y social que es necesario abordar integralmente”. El mismo autor agrega que “los acontecimientos relativos al desarraigo de importantes masas humanas de población civil no combatiente en situación de desplazamiento, han obligado al Estado colombiano y a organizaciones de la sociedad civil a trazar políticas y planes para su atención”, como el Sistema Nacional de atención integral a la población desplazada por la violencia complementada con la Ley 387 de 1997.

han adoptado diversas medidas de emergencia, metodologías e instrumentos<sup>162</sup>, han servido de valiosas guías para el diseño de propuestas educativas propias pensadas para el caso colombiano.

En consecuencia se requiere por parte de los maestros y de la comunidad educativa en general, amenazada por las emergencias del conflicto, un giro significativo respecto a las metodologías, rutinas, programaciones cotidianas, planes de acción e interacción; se trata de llegar a acuerdos y consensos institucionales e interinstitucionales, fuera de lo normativo y de la rigidez del quehacer escolar diario a favor de los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento, creando espacios recreativos, lúdicos, afectivos y demás propuestas que les permita superar el trauma sufrido por el conflicto, como lo afirma el mismo Restrepo, M. (1999, pp. 34-42) se precisa de la negociación de un acuerdo “que implique una resignificación de las prácticas docentes generalmente asociadas a una concepción tradicional y rígida de la educación” (p.34).

En este sentido, se trata de proponer la construcción de una nueva pedagogía que le haga frente a los embates de una modernidad instrumentalizada, una pedagogía alternativa, una pedagogía para la paz, que aborde el conflicto y promueva desde allí una opción de convivencia en la diversidad, como lo detalla Mayor Zaragoza. F (2010), una transición desde la cultura de la guerra a una cultura de paz, “es el desafío más apremiante”; transición desde lo democrático, social, cultural, económico y medioambiental<sup>163</sup>; como lo reafirma la Cumbre de las Naciones Unidas sobre los

---

<sup>162</sup> Por ejemplo el TEP (*Theacher Emergency Package*) consistente en un Kit de materiales y metodologías de enseñanza básica en lectura, escritura y matemáticas.

<sup>163</sup> Federico Mayor Zaragoza(2010. p.p. 17-24) describe los procesos de transición aludidos para las sociedades contemporáneas desde cinco categorías: 1) Democracia, Cambios radicales en los sistemas democráticos frágiles a nivel mundial y local a sistemas más participativos y representativos de los intereses ciudadanos, a nivel personal en el comportamiento cotidiano, en su actitud solidaria y en su forma de vida; 2) En lo social, centrado en las prioridades para lograr una vida digna en aspectos como alimentación, acceso al agua, salud y convivencia pacífica; 3) En lo cultural pasar de una cultura de la imposición y dominio a una cultura del diálogo, entendimiento, conciliación, inclusión y apertura; 4) En lo económico, de la especulación a una economía de desarrollo global sostenible; 5) En lo medioambiental, ante las alertas sobre las implicaciones de la baja sostenibilidad del planeta es necesario buscar caminos para asegurar la supervivencia de la humanidad, reduciendo drásticamente las emisiones que son en buena parte las responsables de los peligros sobre la calidad de vida.

Objetivos del Milenio<sup>164</sup>, que en su declaración final reconoce de los jefes de Estado y de los gobiernos de todo el mundo la inaplazable transición desde una cultura de imposición, dominio y violencia, a una cultura de encuentro, diálogo, conciliación, alianza y paz.

### **Conclusiones:**

El desplazamiento forzado, fruto del conflicto armado en Colombia, ha contribuido a robustecer el desarraigo, el despojo de tierras y la pérdida de identidad cultural de las víctimas, que progresivamente se van quedando en el anonimato, excluidos de la escuela, sin educación, sin salud, sin servicios públicos básicos, con el agravante de que las propuestas educativas compensatorias, que actúan como paliativos, no siempre resuelven las causas de la exclusión; mientras no se reinventen los procesos pedagógicos de la escuela y los programas de formación de educadores en la Universidad no inicien su verdadera transformación, seguiremos observando el trágico panorama de la exclusión educativa. Los daños y efectos provocados por el desplazamiento forzado en sus víctimas son intangibles e incuantificables los cuales “han alterado el proyecto de vida de miles de personas y familias” (Sánchez, G. 2013, p.259), así por ejemplo, los efectos psicológicos que han deteriorado la salud física, las relaciones interpersonales, las pérdidas económicas que generan inestabilidad emocional; todo este cúmulo de situaciones se configuran como un entretejido complejo de interacciones de difícil comprensión.

Ante los fenómenos de las desigualdades, el conflicto, la pobreza, el desplazamiento, la exclusión social y educativa, surgen una serie de recomendaciones y decisiones que han sido asumidas por los Jefes de Estado y de Gobierno, como resultado de las cumbres celebradas al interior de las Naciones Unidas, donde se ha puesto de manifiesto el fortalecimiento de conceptos como la cultura de la paz, el diálogo y la

---

<sup>164</sup> Las Naciones Unidas (2000) en la Declaración Final sobre los Objetivos del Milenio, en el numeral cuarto (4) determina que “Por lo tanto, los Jefes de Estado y de Gobierno deben ponerse de acuerdo sobre la índole de los peligros que nos amenazan y las oportunidades que se nos presentan y tomar medidas decisivas al respecto”.

concertación, en oposición a la cultura de la fuerza, la guerra, la imposición y la violencia<sup>165</sup>. De estas recomendaciones de carácter general, queda clara la necesidad de adopción, desde las políticas educativas estatales, de un enfoque basado en derechos humanos y diversidad cultural. Sin embargo estas propuestas no deben ser modelos únicos y acabados que se impongan desde la oficialidad; para que tengan respaldo en la escuela, deben ser resultado de una amplia movilización de pensamiento, de trabajo colaborativo, de reflexión de todos los actores sociales, que permitan visualizar las múltiples expresiones culturales, la discusión abierta y la permanente reformulación de los horizontes educativos y las prácticas pedagógicas de los maestros.

Corresponde en este análisis, dejar planteada nuevamente la importancia de retomar la reflexión sobre la verdadera función del maestro, que permanentemente se ve reducida única y exclusivamente a imponer una verdad oficial, una cultura predeterminada en la escuela, a través de la cual se mueven los intereses políticos, sociales, económicos e ideológicos. Éstas son estructuras sociales que actúan sobre los maestros, para que a la vez lo hagan con sus estudiantes a través de la transmisión de un acervo de conocimientos hegemónicos, que cumplen la función de adoctrinamiento y adaptación al estado actual de cosas. Ante estas circunstancias, el maestro se apropia de un discurso dominante, el discurso oficial<sup>166</sup>, que de manera muy sutil se convierte en violencia simbólica en la escuela.

De otra parte, ante la crisis educativa y de emergencia que ha generado el fenómeno del desplazamiento forzado por el conflicto armado, particularmente frente a las necesidades sociales y educativas de éstos escolares, se propone el enfoque de la

---

<sup>165</sup> Para ejemplificar algunos de estos acuerdos, se pueden referir los siguientes, según lo sintetiza Federico Mayor Zaragoza (2010. p.p.15-20): a) “Las agencias, fondos y programas de las Naciones Unidas deben continuar centrando sus programas sobre las distintas dimensiones de una cultura de Paz”; b) “Incrementar la educación para el desarrollo sostenible, el aprendizaje para todos a lo largo de la vida e igual acceso de todos los niveles sociales en igualdad de oportunidades, de tal manera que puedan ponerse realmente en práctica los principios de la educación inclusiva”; c) “revisa las políticas educativas y culturales de tal modo que reflejen un enfoque basado en los derechos humanos, la diversidad cultural y el desarrollo sostenible”.

<sup>166</sup> El discurso oficial del maestro está referido a la expresión y actitud de sumisión y acatamiento adoptada frente a las políticas educativas predeterminadas por el Estado y reconocidas como verdades oficiales, únicas y hegemónicas que se imponen en la escuela.

pedagogía intercultural como una de las alternativas más viables para responder a las visiones monoculturales de la educación, donde persiste la transmisión y la permanencia de una cultura única. Por el contrario, este enfoque intercultural propende por la reflexión, el análisis y la comprensión de la complejidad de las formas culturales, reconociendo que todos somos pluriculturales, que la educación se concibe como una construcción cultural desde la heterogeneidad y la diversidad como posibilidad de enriquecimiento recíproco. En consecuencia, la pedagogía intercultural se plantea como un reto para las sociedades actuales, en la medida en que toma en cuenta acciones diferenciales, relación de variables culturales, enfoque de interacción social y construcción conjunta de conocimiento, en coherencia con los fines de la misma, como lo describe Aguado, T. (2003) al referirse a los propósitos de la interculturalidad:

Es un instrumento para luchar contra la desigualdad, el racismo y la discriminación en el sistema escolar; contribuye a la cohesión social y su meta es el logro de una educación de calidad para todos; la escolaridad como vía para garantizar una vida digna para todos. (p.15).

En tiempos de incertidumbre, cambio y diversidad, el reto más importante para el maestro en formación y para el maestro en ejercicio, es enfrentar de manera reflexiva y creativa las numerosas contradicciones, conflictos y exclusiones que afloran en la cotidianidad de la escuela. De igual manera, el reto para la escuela es convertirse en posible escenario de crítica y cuestionamiento de los modelos sociales hegemónicos, planteando alternativas coherentes con la complejidad de los nuevos contextos, como herramientas de comprensión y acción sobre la realidad. Se espera que los maestros como “intelectuales transformativos” desarrollen el discurso de la crítica, cuestionando las injusticias en el orden económico, político y social que se presentan dentro y fuera de la escuela (Giroux, H. 1990).

## CONCLUSIONES FINALES

Haberse planteado, como horizonte de partida, recorrer el camino de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación en contextos de vulnerabilidad y desplazamiento, se convirtió en verdadero desafío, que de la mano de los aportes teóricos y prácticos de la Pedagogía Social, por una parte, de la disponibilidad incondicionada de las instituciones, maestros en servicio, maestros en formación, por otra parte, se fueron convirtiendo progresivamente en corolarios, que dan cuenta de los objetivos planteados inicialmente.

Quienes se dedican a la enseñanza (maestros en servicio) y quienes se están formando para asumirla (maestros en formación) manifiestan, insistentemente, su preocupación sobre la falta de articulación, coherencia, congruencia entre los conocimientos ofrecidos por las instituciones formadoras de educadores y aquellas competencias exigidas en los centros de práctica para enfrentar las múltiples y complejas realidades que presentan los estudiantes, especialmente los denominados vulnerables y en condición de desplazamiento forzado por el conflicto armado.

Entre las innumerables razones de esta preocupación es que las universidades y las unidades formadoras de educadores, en algunos casos, han privilegiado la premisa de la racionalidad técnica en concordancia a lineamientos curriculares normativos, oficiales, alejados de contextos reales, lo cual ha generado una crisis de confianza en la preparación de los maestros, más aún cuando los propios profesionales de la educación reconocen que son incapaces de dar respuestas adecuadas a situaciones conflictivas o de satisfacer a todas las expectativas que surgen en el ámbito escolar, o cuando los problemas críticos invaden a la escuela, sin poder actuar acertadamente, entonces están más expuestos a críticas, a desaprobación o a expresiones de insatisfacción, como lo describe Schon, D. (2010)<sup>167</sup> “cuando una situación problemática es incierta, la solución

---

<sup>167</sup> Schon (2010) explica que cuando las situaciones problemáticas son únicas, particulares, inciertas, la solución no se puede lograr mediante la aplicación de las teorías y técnicas derivadas del conocimiento profesional.

técnica del problema depende de la construcción previa de un problema bien definido, lo que en sí mismo no es una tarea técnica” (p.20).

Las percepciones de maestros en ejercicio (maestros titulares), maestros acompañantes (tutores de práctica) y maestros en formación (futuros licenciados), con respecto a las dinámicas de la práctica pedagógica, su problemática, su estructura, enfoque, administración, sus dificultades de conexión con las necesidades de los estudiantes (en condición de vulnerabilidad y desplazamiento), del contexto educativo en general, dan lugar a concluir que hay diversas miradas respecto a las situaciones críticas que suceden en la escuela, en ocasiones estos problemas son vistos mediando los conocimientos de las áreas o asignaturas, en otras a través de los conocimientos que se tienen de las realidades concretas; ambos casos comportan la necesidad de un cambio y un rediseño significativo en los procesos de formación inicial de maestros, formulando programas curriculares menos academicistas y más ligados, a través de algunas temáticas, a las necesidades socioeducativas del entorno.

Entre las temáticas más relevantes que se infieren, en la actualidad ausentes de los currículos de formación de educadores, se sugieren entre otras: la igualdad en la diversidad y educación para todos; el desarrollo de valores desde la diversidad; vulnerabilidad, exclusión social y educativa; escuela inclusiva y cultura escolar; el maestro como profesional reflexivo; el aprendizaje desde la participación y la reflexión; currículos interculturales y autónomos basados en la diversidad cultural; educación para la paz y resolución de conflictos, la escuela como instancia de humanización.

De lo anteriormente expresado se deduce la pertinencia de propiciar una práctica pedagógica reflexiva, la cual debe incluir como eje central “la reflexión sobre la reflexión en la acción” (Schon, 2010), lo cual implica concebir la práctica reflexiva como la abstracción que de los propios procesos de investigación, sobre sus experiencias de enseñanza- aprendizaje, considerándolos como procesos de experimentación reflexiva.



El nuevo mapa político-social y cultural que vivimos, configurado como consecuencia de los cambios ocurridos en los últimos años, confluye en el contexto de la manifestación de diversas culturas, el incremento de la población migrante, el desplazamiento forzado en el caso de Colombia, la transformación de las estructuras familiares, la internacionalización de los mercados, entre otros, originando la pluralidad de las sociedades, que a la vez plantea nuevos desafíos a la institución escolar, situación para lo cual ésta no se encuentra preparada. El surgimiento de estas nuevas sociedades exige la apertura a una educación para todos sin restricciones, y como consecuencia una escuela que trabaje a partir de la igualdad y las diferencias.

De los objetivos propuestos en la presente investigación se deduce que, en primer lugar, respecto a la caracterización de estudiantes en condición de desplazamiento, éste fenómeno ha generado una serie de consecuencias irreparables en niños, niñas y jóvenes, a pesar de las acciones del Estado: pérdida de lazos familiares y sociales; aislamiento, exclusión social y estigmatización; desadaptación total a nuevas situaciones; abandono de los padres de familia; rechazo social; alto grado de desnutrición; enfermedades de todo tipo por falta de servicios de salud; terror psicológico; estrés, miedo y angustia; falta de reconocimiento social; Falta de afecto y confianza; dificultades de aprendizaje; drogadicción y pandillismo, entre otras. En segundo lugar, en relación con las dificultades de los maestros en formación, se encontró que existen deficiencias en el acompañamiento; la actitud negativa de algunos maestros en formación; ausencia de articulación docencia-investigación; persistencia de un enfoque tradicional reproductivista; ausencias y vacíos en la preparación inicial en relación a lo pedagógico, didáctico y psicológico; tensión entre el componente pedagógico y disciplinar; programas de formación extremadamente teóricos; ausencia de preparación específica para desempeñarse en sectores escolares de diversidad y vulnerabilidad.

En tercer lugar, en relación a la pertinencia de las prácticas pedagógicas de los maestros en formación, se pudo establecer que ésta se determina no solamente por la actitud del maestro en formación sino por su proyección y aporte que desde su rol de educador pueda ofrecerle a la comunidad educativa. Se expresa que la pertinencia de las

práctica pedagógicas, desde las instituciones, está ligada a situaciones como el modelo pedagógico institucional, la programación curricular, el impacto de los proyectos en la comunidad, la formación en valores, las actitudes del maestro en formación, el conocimiento de las realidades del contexto y la incorporación de proyectos de investigación. Finalmente, al respecto de las necesidades socioeducativas de los estudiantes en condición de desplazamiento, persisten las condiciones de inseguridad, amenaza, señalamiento y exclusión de las actividades sociales y educativas normales, se trata de la estigmatización al desplazado por su origen, estado, situación, género, etnia, religión, cultura, que lo margina de participar en la vida social y escolar en igualdad de condiciones; de otra parte, las necesidades socioeducativas son múltiples y complejas, lo cual implica una transformación en la formación de los nuevos educadores para reinventar la escuela.

De las conclusiones anteriores y de lo planteado inicialmente se deduce que: la formación inicial de los maestros no corresponde a requerimientos de atención educativa diferencial para los estudiantes en condición de desplazamiento por conflicto armado; que frente a la diversidad cultural, las instituciones educativas deben ser menos monoculturales y atender a las diferencias, eliminando las desigualdades y la exclusión; que se requiere de una formación orientada al conocimiento de las diversas culturas que interactúan en la escuela para atender, desde un enfoque diferencial, a los estudiantes en condición de desplazamiento, teniendo en cuenta sus particularidades y su situación de vulnerabilidad; que es necesario replantear los currículos de formación de maestros que desarrollen competencias para desempeñarse con propiedad en contextos escolares marginales y conflictivos.

### **Hacia un Enfoque Pedagógico Intercultural y Diferencial, EPID.**

Las reflexiones acerca de la diversidad cultural en el contexto de la concepción de un mundo global e interdependiente, conllevan a asentar la interculturalidad dentro de un discurso pedagógico que involucra la diferencia, la heterogeneidad y la identidad como elementos que engloban deliberaciones como las migraciones, los

desplazamientos, los conflictos, las vulnerabilidades de todo tipo, factores que se ubican en la base del debate acerca de las desigualdades y del enfoque diferencial. De esta manera se reconoce que la diversidad es algo natural como lo reafirma Gil, M.C. (2008): “no se trata de resolver las diferencias entre los alumnos, sino de favorecerlas”. “Homogeneizar es negar la evidencia, ir contra lo natural, anular la maravillosa fuerza que el sujeto tiene” (p.185). En consecuencia la educación intercultural es poner en práctica de una epistemología de lo humano y lo humanitario.

Los argumentos planteados a favor del enfoque pedagógico intercultural en la escuela, se configuran como un reto a las sociedades actuales, lo cual implica, primero, dar respuesta a la pregunta de ¿cómo atender a las necesidades de los grupos socioculturalmente diversos que confluyen en el ámbito escolar? y segundo, la adopción de una perspectiva que promueva acciones diferenciadas, teniendo en cuenta las múltiples variables culturales que se hacen presente en la escuela. Se trata de un enfoque centrado en la interacción social, construcción conjunta del conocimiento a partir de estructuras educativas fundamentadas en la relación entre iguales. Desde esta perspectiva se propone la implementación de un Enfoque Pedagógico Intercultural y Diferencial, EPID, a partir de bases teóricas y aportes de la antropología, sociología, pedagogía, psicología y la pedagogía social, contribuciones descritas por autores como: Aguado, T. (2003); Ytarte, R.M. (2007); Cortés, F. (2007); Freire, P. (1987); Essomba, M.A. (2008); Apple, M. y Beane, J. (1999); Enguita, M.F. (1993); Touraine, A. (2009); Gil, M.C. (2008); Besalú, X. (2002); Santos, M.A. y Moledo, M.L. (2012); Arroyo, R. (2000); Bravo, H., Peña, S.L. y Jiménez, D.A. (2006) entre otros.

El discurso de la teoría intercultural en educación, en nuestro medio, es relativamente nuevo, se construye en un ámbito de complejidades e incertidumbres, en la sociedad del conocimiento multimedial, en contravía a las gramáticas de la modernidad, lo cual proporciona a la educación nuevos campos de reflexión e interacción, especialmente con influencia en la recomposición social, la atención a la diversidad emergente y la igualdad de oportunidades en la escuela, atendiendo a las características y condiciones peculiares de los estudiantes. Estas reflexiones se han

venido dando en el contexto de desarrollos teóricos enmarcados en paradojas como: diversidad-uniformidad; igualdad-desigualdad-equidad; unidad en la diversidad; integración-normalización-inclusión. (Santos y Moledo, 2012). Las categorías señaladas son parte de la propuesta EIPD, que comporta una serie de características que se relacionan a continuación.

### **Características del Enfoque Pedagógico Intercultural y Diferencial, EPID.**

Se consideran las diferencias como tales y no como deficiencias. La EPID está en oposición con las teorías de la inferioridad genética y deprivación cultural, que supone que la cultura de los grupos minoritarios es indeseable, inadecuada y negativa debido al déficit de rasgos genéticos, lo cual hace necesaria la compensación de carencias socioculturales.

Se interesa por atender las diferencias entre los individuos y grupos, a través de relaciones dinámicas de interacción contextual, evitando etiquetar, clasificar o jerarquizar a los sujetos, atendiendo a factores escolares y no escolares, tales como características de los educadores (preparación- actitudes- expectativas- habilidades); características del estudiante; materiales, recursos, estrategias, planes curriculares, teorías educativas y comunidad educativa (Aguado, T. 2003).

Su fundamento teórico es la pedagogía social crítica, basada en la tradición de la teoría crítica, la cual exige que la función central de la educación sea la emancipación del sujeto y la transformación de las realidades, posibilitando que los estudiantes tengan las condiciones y los medios para desarrollar habilidades, conocimientos y formas de investigar para examinar críticamente el funcionamiento de la sociedad (Giroux, H. 1997). La pedagogía social crítica permite cuestionar permanentemente el discurso educativo conservador, centrado en la creencia de las deficiencias cognitivas, como en el discurso liberal, centrado en la visión compensatoria de la educación; cuestiona, igualmente la ideología positivista,

tecnocrática y la posición de las escuelas como lugares apolíticos y neutrales (Gutiérrez, F. 1985; Bourdieu y Passeron. 2001).

Su discurso hace énfasis en la crítica a la sociedad, defiende la unión teoría-práctica, la visión dialéctica del mundo, la dialogicidad y concienciación, las acciones de transformación comunitaria y el compromiso por la libertación de todos los oprimidos (Freire, P. 1987), a partir de la redefinición de la autoridad, la justicia y la igualdad. De otra parte el desarrollo de sus propuestas educativas desafía la necesidad de que maestros y estudiantes redefinan las dimensiones culturales, orientando los esfuerzos hacia la resolución y transformación de conflictos socioculturales, preocupación por problemas de diferencias culturales y atención educativa a todos los individuos y grupos, no sólo a marginados o minorías. (Aguado, T. 2003).

La lógica de este enfoque implica transformaciones de fondo en la escuela y en las prácticas educativas, también del currículo escolar<sup>168</sup>, que exigen a su vez asumir espacios y formas diferentes de producción y circulación del conocimiento, desde abajo con y desde los sujetos, propiciando relaciones de igualdad entre éstos y las culturas; es decir reconociendo en los individuos, colectivos y grupos minoritarios su capacidad de producción de conocimiento y del diálogo de saberes, descolonizando el conocimiento, según lo describen Bravo, H y otros (2006). La presencia en las aulas de estudiantes de diferentes procedencias, de condiciones personales, sociales y económicas diversas, ha generado preocupación entre los educadores y maestros en formación, razones que sugieren un serio replanteamiento en aspectos metodológicos, didácticos, organizativos, administrativos, de infraestructura y de recursos. Desafortunadamente el currículo oficial no representa ni responde a las necesidades y expectativas de la sociedad a la que pretende servir, lo cual genera desigualdad e incapacidad en los estudiantes para comprender el mundo en que viven. ( Besalú, X. 2002).

---

<sup>168</sup> Se alude aquí no sólo a la transformación del currículo de las instituciones de los niveles iniciales del sistema educativo, sino también alude al currículo universitario, particularmente de las Facultades de Educación, en los programas de formación de educadores.

La propuesta del EPID en el ámbito de la pedagogía, privilegia la visión diferencial, orientada a superar la perspectiva restrictiva y de marginación de las diferencias humanas, dejando de lado la idea de considerarlas como deficiencias o carencias con referencia a un patrón ideal, asumiendo los fundamentos de la pedagogía social crítica, que ponen en tela de juicio el hecho de utilizar a la escuela como agente de control y de reproducción social; por el contrario la educación en las sociedades actuales, según estos fundamentos, se debe desarrollar a partir de escuelas democráticas, emancipadoras y transformadoras<sup>169</sup>. Esta pretensión requiere formar al maestro en competencias para la solución (transformación) de problemas, para valorar las habilidades de los estudiantes teniendo en cuenta intereses y necesidades individuales, para formular formas alternas de evaluación de los aprendizajes, para diseñar actividades en diferentes niveles de ejecución de forma que todos los estudiantes, no importando su condición ni procedencia logren su desarrollo armónico.

Los propósitos de la propuesta EPID se circunscriben en la aplicación de principios democráticos esenciales de justicia social (Zeichner, K. 2010)<sup>170</sup>, de emancipación y de humanización (Jacob Keim, E. 2011)<sup>171</sup>, favoreciendo la participación democrática; propiciando el respeto de todas las culturas coexistentes; proponiendo cambios en todos los niveles de la educación formal y no formal, adoptando la perspectiva intercultural en todas las acciones pedagógicas y

---

<sup>169</sup> En el contexto de la Pedagogía Crítica, es pertinente mencionar los aportes al EPID de autores como: Apple, M. (1999) que defiende la necesidad prioritaria de una educación democrática y señala que el currículo debe estar en relación con la vida de los estudiantes y de los profesores. Por su parte Giroux, H. (2004) enfatiza en que los educadores son auténticos transformadores del medio social, centra sus reflexiones en la crítica a los conceptos de poder, lenguaje, cultura e historia escolar. Freire, P. (1997) propone acompañar al estudiante en el desarrollo de habilidades metacognitivas potenciando su capacidad de autonomía.

<sup>170</sup> Para Kenneth Zeichner, (2010), existen básicamente tres categorías de justicia social: la distributiva que se centra en el reparto de bienes y servicios; la del reconocimiento centrada en las relaciones sociales entre individuos y grupos; y en tercer lugar, la que presta atención a las dos anteriores (p. 22). Es ésta última categoría la que propone Zeichner para el caso concreto de la formación del profesorado.

<sup>171</sup> Para Jacob Keim, E. (2011), existen unos principios esenciales sintetizados de la propuesta educativa de Paulo Freire, son siete aspectos para la humanización y la liberación desde la perspectiva freudiana, argumentando que la humanización es de naturaleza: política, plural y colectiva, histórica, cultural, horizontal, identitaria y ética. (pp. 106- 118).

diferenciadas, teniendo en cuenta situaciones específicas de los estudiantes; posibilitando contactos e interacciones entre los grupos culturales diversos, dentro y fuera de la escuela; desarrollando estrategias didácticas y organizativas interculturales en los procesos de enseñanza- aprendizaje y en la formación inicial de maestros y, finalmente promoviendo en las escuelas debates para la superación de los hechos que generan el desplazamiento y la miseria, mediante posiciones y prácticas colectivas, superando la alienación por la conciencia crítica.

Para que los propósitos descritos sean una realidad, se debe insistir, una vez más, en identificar programas y propuestas de formación de maestros, centrados en temas como la igualdad, la diferencia, los conflictos, la diversidad, la interculturalidad, interacción social, entre otros, para cualificar la práctica pedagógica en el aula. En otros términos, es preparar a los futuros maestros para que luchen contra las desigualdades presentadas en la escuela y en la sociedad. Es en este sentido que Zeichner (2010) propone la idea de formación del profesorado para la justicia social, proporcionando herramientas prácticas para transformar sus buenas intenciones en acciones eficaces; así por ejemplo, que los maestros se interesen por la asignación equitativa de bienes materiales y recursos educativos, también “procurar combatir las formas de opresión que sufren las personas como miembros de diversos grupos étnico- raciales, lingüísticos, de clase social y otros” (p.59).

### RECOMENDACIONES

- las prácticas pedagógicas de los maestros en formación se deben desarrollar en centros educativos públicos, ubicados en la periferia de los centros urbanos y en lugares socioculturalmente desventajados, en zonas marginales, rurales y semi-rurales.
- Iniciar un proceso progresivo y contundente para la transformación de los currículos de formación de maestros. Pasar de los currículos asignaturitas a otros

más dinámicos, flexibles, interdisciplinarios e integradores que respondan a las necesidades y angustias de los sujetos que habitan la escuela hoy.

- Las facultades de educación y las unidades formadoras de educadores, deben desarrollar mecanismos de acercamiento con los centros de práctica pedagógica e integrar esfuerzos para mejorar la calidad de la formación.

### **Comienzo de un Final**

Haber transitado el camino hasta este punto, de la mano con diversas perspectivas teóricas, planteadas especialmente desde la Pedagogía Social, ofrece la posibilidad de continuar interrogándose sobre los asuntos de la vida del maestro, su formación, y sus instituciones asumiendo una posición crítica. No es un momento para conclusiones, este instante de pausa es para revisar lo hecho hasta aquí. Las respuestas parciales a los planteamientos iniciales se constituyen en un escenario por construir futuros posibles, que se conviertan en esperanza para los niños, niñas y jóvenes que sufren los rigores del conflicto armado, mediante la interacción permanente con los actores que habitan las escuelas. Este es el comienzo de un final.

Esta ha sido una experiencia de vida, en la cual se combinaron factores familiares, personales, sociales, metodológicos y disciplinares, que pusieron en juego una serie de dispositivos, una secuencia de acciones que poco a poco fueron marcando una transformación interior experimentada por el autor; aludiendo a la metáfora del VIAJE, éste ha sido una gran coyuntura para ir paulatinamente en búsqueda de sí mismo.

En estas pesquisas sobre el Yo interior; sobre lo que somos, sobre aquello que queremos como “máquinas deseantes”, que buscamos siempre estar conectados con otros humanos, con el mundo y con el entorno más próximo; en ese quehacer permanente de acercarse a las realidades escolares, como fueron las pretensiones iniciales de este proyecto, allí se fueron revelando las simpatías, afectos, empatías y también sentimientos encontrados: rabia, frustración e impotencia, ante la situación



observada en los sectores más pobres y desprotegidos de la población escolar (niños y niñas en condición de desplazamiento) que a su llegada a la escuela desean encontrar una luz de esperanza para superar sus debilidades espirituales y emocionales, más que las intelectuales y de aprendizaje, éstas en ocasiones estériles. Fue allí donde comprendí que son las acciones proactivas, aquellos quehaceres que se generan al interior de los colectivos a partir de metodologías participantes, que se convierten en las herramientas más valiosas para superar los escollos y dificultades que desde lo educativo se presentan en el momento de exigir los derechos que nos asisten como seres humanos y miembros de una sociedad.

Es en este contexto, donde se plantea, una y otra vez, la discusión sobre cómo la institución educativa asume los procesos de integración e inclusión, acciones que simplemente se quedan en un traspaso mecánico de los sujetos, que el sistema educativo le obliga a la escuela incorporar, desconociendo por completo su origen y sus dificultades. Queda el sinsabor, lamentablemente, que los niños niñas y jóvenes hijos del conflicto y de la guerra, son quienes deben adaptarse a la escuela, lejos del discurso de que “las escuelas deben adaptarse a los estudiantes”. La observación realizada en el recorrido por las instituciones llamadas “inclusoras”, da cuenta que la integración de los escolares de minorías culturales con algún déficit, (por ejemplo los niños y niñas en condición de desplazamiento o de discapacidad), ha sido más formal que real. Estos escolares asisten a las clases ordinarias, algunos con muchas ilusiones, pero sin que la dinámica del aula se transforme verdaderamente. La mirada de estas instituciones hacia afuera, es contemplar pasivamente la llegada de “unos sujetos desconocidos y extraños” que difícilmente se acomodan a las situaciones vigentes en las escuelas, sin que en ellas se observen cambios sustanciales o expresas preparaciones de quienes ya la habitan para recibirlos. A pesar de todo, la evolución que se percibe es, de aquellas escuelas que en principio fueron únicas y excluyentes, en las que no tenían cabida los escolares pertenecientes a las minorías, a otras segregadoras, en las que se acogían a estos escolares minoritarios, que fueron las llamadas escuelas “puente” donde se desarrollaba una adaptación previa para incorporarlos posteriormente a la denominada escuela “madre” u ordinaria. Sin embargo, en la evolución descrita, esta pretensión tampoco

presentó resultados positivos, debido a la profundización de los déficits, lo cual ha llevado a pensar en otro tipo de integración escolar: en una simbiosis de unidad, diálogo, equidad y participación de todos los actores que ayude a comprender el sentido de la complejidad humana, que permita construir nuevos horizontes desde la perspectiva de la diversidad cultural, asumiendo las diferencias, es decir transformando la escuela en otra más inclusora desde lo social.

En ésta breve aproximación a la realidad diversa existente en estos colectivos, la diversidad se refleja en las dimensiones de género, etnia, origen socioeconómico y otros aspectos, como los ritmos de aprendizaje, estilos, intereses, inteligencias múltiples; factores que son cada vez más complejos, que exigen replantear cambios sustanciales: de un currículo único y vertical-que forma para la obediencia- a uno más plural, diverso e incluyente- que forme en la creatividad- reflexión y pensamiento crítico-, que abra paso a una escuela de todos y para todos. Esta realidad diversa, es una realidad oculta, se invisibiliza tras una serie de factores que la esconden, como por ejemplo: las reformas curriculares, tan anunciadas por los organismos de control educativo, adelantadas sin la participación ni el consenso con los actores centrales del proceso.

Esta verdad oculta, como parte del paradigma vigente en el sistema educativo, plantea algunas de las razones para la existencia de las mencionadas reformas educativas: a) La primera es económica, ¿cómo poder educar a los niños niñas y jóvenes para que se ocupen de la economía de los años venideros? ¿Pero cómo, si ni siquiera se puede prever cómo será lo económico durante la próxima semana, incluso cómo será en el próximo día? b) La segunda es cultural, todos los países del mundo están interesados en educar a los niños, niñas y jóvenes para que tengan sentido de pertenencia e identidad cultural, y ¿cómo hacerlo en el contexto de la globalización?

Por cierto, ¿no será que se está enfrentado al “Futuro” haciendo lo mismo que en el pasado? Esta situación lleva a pensar que el problema central del sistema educativo actual es que éste ha sido diseñado y estructurado para una época diferente: maestros formados en el siglo XX con metodologías del siglo VIII para escolares del siglo

XXI, es decir, la paradoja de un modelo educativo con dos esquemas diferentes: el económico y el intelectual.

En estos contextos de diversidad y tensiones emergentes, se percibe un ambiente de incertidumbre generalizado entre todos los actores del ámbito escolar, que ante las crisis cada vez más profundas surgen planteamientos esperanzadores, que transformen las escuelas en instituciones cada vez más humanas y humanizantes, caracterizadas por:

- Buscar el éxito escolar de todos los niños, niñas y jóvenes que ingresan a la escuela, incluyendo las minorías escolares.
- Avanzar en la lucha por la igualdad de oportunidades, superando el simple ámbito escolar.
- Ir más allá del contexto de la integración de aula, teniendo en cuenta lo étnico, cultural o socioeconómico.
- Conseguir que todos los niños, niñas y jóvenes se integren plenamente, no sólo a la escolaridad, sino que ésta trascienda los muros de la escuela, donde el círculo social englobe a la familia, el barrio, la comuna, el municipio y lleguen a ser ciudadanos activos, generadores de iniciativas autónomas.
- Impulsar las comunidades de aprendizaje, estableciendo redes sociales con padres de familia, sindicatos, agentes sociales, ex -alumnos, socios, amigos, colectivos minoritarios, excluidos, recuperando todo tipo de vida comunitaria.
- Superar la marginación, el aislamiento y el fracaso escolar, propiciando algo más que la simple integración en el aula.
- Propiciar el diálogo como la mejor manera de abordar los conflictos y la convivencia en la escuela, transformando las dificultades en posibilidades de desarrollo.
- Privilegiar la afectividad en los procesos educativos, donde el aprendizaje se convierta en una experiencia significativa, lo cual es posible cuando este proceso no es el resultado de la indiferencia y la frialdad, sino que es consecuencia de la sensibilidad humana, la contextualización y la experiencia del otro.

- Repensar la escuela, más que un medio para dotar al individuo de competencias, sí como una forma de desarrollar capacidades sociales, de convivencia humana; una escuela con nuevas lógicas de control y pensamiento crítico, abandonando el esquema oficial de la meritocracia que profundiza las desigualdades sociales.

En estos dilemas entre la incertidumbre, las posibilidades de desarrollo y la mejora de la escuela, se observa un mayor peso en una comprensión de lo educativo que busca cualificar al sujeto para la competitividad, para la reestructuración productiva y en últimas prepararlo para la empleabilidad; es decir, llevarlos a ejercer como simples operarios. En consecuencia, encontramos muchas escuelas aferradas en rutinas de tipo administrativo, de control disciplinario, con una serie de pruebas estandarizadas- de medición- que sólo responden al esquema globalizador del momento. Estas contradicciones que se viven en las escuelas, vislumbran los grandes retos no sólo para quienes ya la habitan, sino especialmente para quienes se preparan para actuar en ellas.

El paso por estas escuelas me obliga a iniciar, desde la Universidad, la ciclópea faena de propiciar, entre los maestros en formación, una concienciación sobre la función que debe cumplir la escuela de hoy, en el horizonte de cimentar e instaurar con premura las condiciones de una escuela diferente, donde todos los niños- niñas y jóvenes cumplan con sus sueños y sean más felices a través del encanto de los colores de la naturaleza, de la dulzura de una sonrisa, de la magia del arte y del dominio de los conocimientos.

A pesar de todos los bretes, seguiré escudriñando, por diferentes rincones del enmarañado sistema escolar, desde este lado de la corriente, todo aquello que se esconde bajo las turbias y turbulentas aguas de su insondable caudal. Así fue el comienzo de un final que parece no tener fin.

San Juan de Pasto, 2014.

**N.T.V.**

**BIBLIOGRAFIA GENERAL****1) Pedagogía Social.**

Adorno, T. (1998). *Educación para la Emancipación*. Madrid. Ediciones Morata.

Antón Valero, J.A. (2003). “La Pedagogía Crítica desde la Perspectiva de los Movimientos Sociales”. En: *TABANQUE*. 17. 51-70.

Añaños, F. (2006). (Comp.) *Educación Social, Formación, Realidades y Retos*. Granada. Universidad de Granada, Facultad de Educación. Colección Educación Social.

Añaños, F. (2010). La Integración Educativa y Sociocultural de los Inmigrantes en España, Realidades e Ideales. En *Revista La redvista*. No 1, 160-185.

Arias, R.L. (2006). Educación Social y formación ciudadana en tiempos de globalización. En *Revista Tendencias y Retos*. 11, 117-129.

Barreras, A. C. (2013). *Las Tres Aportaciones, Paulo Freire*. Disponible en: <http://www.slideshare.net/ar>. Fecha de consulta: 10-05-2013.

Boisvert, J. (2004). *La Formación del Pensamiento Crítico. Teoría y Práctica*. México. Editorial Fondo de Cultura Económica.

Briones, G. (2002). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá, D.C. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Cabrera, M. K., Castillo, V., De La Cruz, K., y Taveras, O. La Pobreza y el Desarrollo Humano. En internet: <http://www.monografías.com/trabajos12/podes/podes.shtml>. Fecha consulta: Septiembre 8, 2010.

Colás, M. y Buendía, L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla. Ediciones Alfar.

COLOMBIA, DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, DANE. Bogotá: 2005.

Disponible en: [http://www.ddhh.colombia.org/html/CENSO\\_GENERAL.pdf](http://www.ddhh.colombia.org/html/CENSO_GENERAL.pdf). Fecha de Consulta: 19/09/2010.

Caride, J. A. (2005) *Las Fronteras de la Pedagogía Social, Perspectiva científica e histórica*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.

Carmona, G. (2010). *Fundamentos Teórico-Epistemológicos de la Educación Social*. Granada. Universidad de Granada.

Castro Lee, C. (2005): *En Torno a la Violencia en Colombia, Una Propuesta Interdisciplinaria*. Cali, Universidad del Valle.

DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (2013). Vigésima Segunda Edición.

Disponible en <http://lema.rae.es/drae/>. Fecha de consulta: 07 de mayo 2013.

Fals Borda, O. (1989). *El Problema de cómo Investigar la realidad para Transformarla por la Praxis*. Bogotá, D.C. Tercer mundo editores.

\_\_\_\_\_ (1963). *La Violencia en Colombia. Estudio de un Proceso Social*.

\_\_\_\_\_ (1986) *Investigación Participativa*.

\_\_\_\_\_ (1998). *Participación Popular*.

Fanon, F. (1963): *Los Condenados de la Tierra*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, en Internet: <http://jokapala.myweb.uga.edu/violencia.html>.

Fazio Vengoa, H. (2001): *Globalización: discursos, imaginarios y realidades*. Bogotá, D.C., Universidad de los Andes-IEPRI, p. 16.

Fermoso, P. (1991). *Teoría de la Educación*. Madrid: Herder.

\_\_\_\_\_ (1994). *Pedagogía Social, Fundamentación Científica*. Barcelona: Herder.

Fernández, A., & Carmona, G. (2009). Re-hacer la Educación: Los mapas del desarrollo humano. *Teoría de la Educación* , 47-56.

Fernández, M. y García, J (2010). *Educación y Adultos Mayores*. Rosario (Arg). Laborde Libros Editor.

Fernández, J. M. y Román, S. (2006). El reconocimiento de la Diversidad Cultural. En Añaños, F. (Comp.). *Educación Social, Formación, Realidad y Retos (217- 224)*. Granada. Grupo editorial Universitario.

Flechas, R. (1997). Pensamiento y Acción Crítica en la Sociedad de la Información. En B. Berstein, R. Flecha, A. Pérez Gómez, J. Vitoria, R. Fernández Durán, M. Subirats, T. Villasante, F. Almansa, V. Renes, Tsimpanga MaKala (Eds). *Ensayos de Pedagogía Crítica*. Madrid. Editorial Popular, S.A.

Freire, P. (1973). *Extensión o Comunicación*. Bogotá. Editorial América Latina.

Freire, P. (1976). *Educación como Práctica de la Libertad*. Bogotá. Editorial América Latina.

Freire, P. (1982). *Pedagogía del Oprimido* Bogotá. Editorial América Latina.

Freire, P. (2008). *La Importancia de Leer y el proceso de liberación*. Editorial Siglo XXI Editores. Madrid.

Freire, P. (2009). *Cartas a quien pretende enseñar*. México, Siglo XXI Editores, S.A.

Freire, P. (2009). *Pedagogía de la Esperanza*. Editorial Siglo XXI Editores. Madrid.

Freire, P. (s. f.). *Cambio: El Rol del Trabajador Social en el Trabajo de Cambio*. Bogotá. Editorial América Latina Freire, P. (2008).

García Mínguez, J. (2010). "Escenarios de la Pedagogía/Educación Social". Documento de trabajo. Universidad de Granada. Facultad de Educación.

García Mínguez, J. (2010). Espacios de la Educación Social en Tiempos de Cambio. En Fernández, M.C. y García, J. (Comp.) *Educación y Adultos Mayores*. Rosario, Argentina. Universidad de Granada, Universidad Nacional de Rosario.

Gutiérrez, F. (1985). *Educación como Praxis Política*. México. Siglo XXI Editores.

González Corona, E y García Rojas, I. B. (1999). *Diversidad Cultural en la Globalización*. México: Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Cultura Regional. 1ª edición, p. 13.

Kholer, U. (2000). *Hombre, Sociedad y Educación*. Manizales (Col). Editorial Universidad Católica.

Kilpatrick, W. H. (1960). *La función social, cultural y docente de la Escuela*. Buenos Aires, Editorial Losada, S.A.

Krichesky, M. (comp.). (2011). *Pedagogía Social y Educación Popular: Perspectivas y Estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. Buenos Aires. Universidad Pedagógica, UNIPE. Cuadernos de Trabajo No. 2.

Luzuriaga, L. (1961). *Pedagogía Social y Política*. Buenos Aires, editorial Losada, S.A.



- Malagón, L. A. (2010). *Las Ideas Pedagógicas de Paulo Freire*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.
- Max-Neef, M., Elizande, A. y Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana, una opción para el futuro*. Santiago. Cepaur, Fundación Dag Hammarskjold.
- Mejía, M.R. (2001). *Pedagogía en la Educación Popular, Reconstruyendo una opción político- pedagógica en la globalización*. (Ponencia). Bogotá. Expedición Pedagógica Nacional- Fe y Alegría.
- Mejía, M. R. (2005). “Vigencia Educativa de Freire”, en *Revista Aportes*. 58, 59-68
- Mejía, M. R. (2011). Primer Congreso Freiriano Internacional Virtual de Educación Transformadora para la Liberación. Disponible en <http://peruforopaulofreire.blogspot.com>. Fecha de consulta: 12-05- 2013.
- Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur, Cartografías de la Educación Popular. Lima-Perú. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL*.
- Millán, N. La Pobreza en Colombia (2000). En internet: [http://www.pnud.org.co/img\\_upload/cuadernos\\_PNUDMPS1b1.pdf](http://www.pnud.org.co/img_upload/cuadernos_PNUDMPS1b1.pdf). Fecha de consulta: Enero 31 de 2011.
- Mínguez, J. (2010). Racionalidad de la Educación Social en Tiempos de Cambio. *Marco de una Educación Social* (pág. 37). Universidad de Granada-España.
- Ministerio de Educación Nacional. (2006) “Plan Nacional Decenal de educación, 2006-2015”. En *Guía de trabajo, La Revolución Educativa, Colombia Aprende*. Noviembre. Bogotá.

- Modragón, G., & Ghiso, A. (2006). *Pedagogía Social*. Cali: Universidad del Valle.
- Monteiro, E. (2011). Encuentros y Desencuentros entre la Pedagogía Social y la Educación Popular en América Latina: El caso de Brasil. En Krichesky, M. (comp.). *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. (37- 50). Buenos Aires. Universidad Pedagógica, UNIPE. Cuadernos de Trabajo No. 2.
- Nájera, E. M. (2011). A la Búsqueda del Sujeto Pedagógico. Encuentros entre Pedagogía Social y educación popular en Chile. En Krichesky, M. (comp.). *Pedagogía Social y Educación Popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. (37- 50). Buenos Aires. Universidad Pedagógica, UNIPE. Cuadernos de Trabajo No. 2.
- Narváez, L. C. (2002): *La Pobreza en América Latina y particularmente en Colombia*, Málaga, Universidad de Málaga. En internet: <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/co/Icnt-pobreza>. Fecha de consulta: 13 octubre de 2010.
- Núñez, V. (2002). *La Educación en Tiempos de Incertidumbre, Las apuestas de la Pedagogía Social*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.
- Ocampo, J. (2009). “El Maestro Orlando Fals Borda, sus Ideas Educativas y Sociales para el Cambio en la Sociedad Colombiana”. En *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, Rhela. Vol. 12. pp. 13-41.
- Ojeda, F. (2006). Sociedad Multicultural: Educación Intercultural. En Añaños, F. (Comp.). *Educación Social, Formación, Realidad y Retos*. (133-141). Granada. Grupo Editorial Universitario.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO (2010), Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, “Llegar a los Marginados”. Paris. Ediciones Unesco.

Osorio, J. (Comp.) (1991). *Educación de Adultos y Democracia*. Buenos Aires. Editorial Humánitas. Quinto Centenario.

Pérez, G. (2009). *Pedagogía Social/Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones.

Pérez Serrano, G. (2005) “La Educación Social”, en *Revista de Educación*. No. 336., Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED, pp. 7-18.

Petrus, A. (1997). *Pedagogía Social*. Barcelona. Editorial Ariel, S.A.

Petrus, A. (2006). *La Realidad de la Praxis del Educador Social*. En Añaños, F. (comp.). *Educación Social, Realidad y Retos*. (22-31). Granada. Grupo Editorial Universitario.

Quintana, J. M. (1988). *Pedagogía Social*. Madrid: Dykinson.

Romao, J. E. (2008) “Globalización y Reforma de la Educación en Brasil”. Brasilia D.F.

Sáez, J. (Coord.) (2007). *Pedagogía Social y Educación Social. Historia, profesión y competencias*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Sáez, J. (1994). *El Educador Social*. Murcia. Universidad de Murcia.

Sáez, J. (2002). “Entrevista a la Profesora Gloria Pérez Serrano”. En *Revista Interuniversitaria de educación*. No. 9. 379-388.

- Sánchez, S. (2001). *Fundamentos para la Investigación Educativa. Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.
- Sarrate, M. L. y Sanz, M. Á. (2009) *Intervención en Pedagogía Social*. Madrid. Narcea S.A. de Ediciones, Uned.
- Souza, J. F. (2007). La Contribución del Pensamiento de Orlando Fals Borda a la Teoría de la Educación. En J.Souza, D. Santos, C. Vasco, M. Quintero, C. Echavarría, E. Vasco. (Eds). *Investigación Acción en Educación en Contextos de Pobreza, un Homenaje a la Vida y Obra del Maestro Orlando Fals Borda*. Bogotá, D.C. Universidad de la Salle.
- Touraine, A. (2009). *La Mirada Social. Un marco de pensamiento distinto para el siglo XXI*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Triana, A. N. (2012). *Educación Social y la Educación Popular en América Latina*. Módulo de Pedagogía Social. Tunja. Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia
- Úcar, X. (2011). *De Europa a Latinoamérica: Hacia una Perspectiva Global, Compleja e Integrada de la Pedagogía Social*. Barcelona. Departamento de Pedagogía Sistemática y Social, Universidad de Barcelona.
- Zemelman, H. (2007). *Epistemología de la Conciencia Histórica*. México. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina. IPECAL.
- Zuleta, M. (2006) “La Violencia en Colombia: Avatares de la Construcción de un Objeto de Estudio”, en *Revista Nómadas*. Bogotá, Universidad Central de Colombia, No 25. pp.54-69. En internet: <http://www.ucentral.edu.co/NOMADAS/nunme-ante/21-25/nomadas-35/>. Fecha de consulta: 06 Septiembre de 2010.

Wallerstein, I. y Núñez, R. (1999) “La Imagen global y las posibilidades alternativas de la evolución del sistema-mundo, 1945- 2025”, en *Revista Mexicana de Sociología*. Vol. 61, No. 2. (abril- Junio, pp.3-34).

## 2) Prácticas Pedagógicas.

Ballenilla, F. (1999). *Enseñar Investigando. ¿Cómo formar profesores desde la práctica?* Sevilla. Díada editora, S.L.

CONFERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, CRES. (2008). Cartagena.

CORPORACIÓN DERECHOS PARA LA PAZ, PROYECTO PLANETA PAZ. (2011). *Rutas y Senderos: Transhumancia de los PEPAS, Movilización Social por la Educación*. Bogotá, D.C. Documento de Trabajo. Planeta Paz.

Cabrera, E y M. (2001). El Docente como Sujeto Protagonico de su Propia Formación. En Jurado F. (coord.), *La Formación Docente en América Latina* (13-48). Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.

Cerdá, H. (2007). *La Investigación Formativa en el Aula*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.

Day, C. (2005). *Formar Docentes: Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Madrid. Naracea S.A. Ediciones.

Dussel, E. (1980). *La Pedagógica Latinoamericana*. Bogotá, D.C. Editorial Nueva América.

FACULTAD DE EDUCACIÓN. (2005). *Práctica Pedagógica Integral e Investigativa (p.p.i.i), manual operativo*. San Juan de Pasto: Universidad de Nariño.

FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES, FECODE.

Foucault, M. (2006). *La Arqueología del Saber*. Madrid. Siglo XXI Editores

Gutiérrez, F. (1985). *Educación Como Praxis Política*. Bogotá, D.C. Siglo Veintiuno Editores. S.A.

Herrera, M. C. (1999). *Modernización y Escuela Nueva en Colombia*. Bogotá, D.C. Editorial Plaza y Janes.

Jaramillo, L. G. (2006). *Investigación y Subjetividad: La Complementariedad como Posibilidad para Investigar en Educación*. (Tesis Doctoral). Universidad Tras- Os- Montes e Alto Douro. Vila Real. Portugal.

Jurado, F. (2001). *La Formación Docente en América Latina*. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio- Universidad Nacional de Colombia.

Keim, E.J. (2011). *Educao da Insurreicao, Emancipacao Humana, Ontologia e Pedagogía em Georg Lukács e Paulo Freire*. Blumenau. Paco Editorial.

Korthagen, F. (2010). “La Práctica, la Teoría y la Persona en la Formación del Profesorado”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68. 83-101. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>

Murcia, N. y Jaramillo, G. (2008). *Investigación Cualitativa, La Complementariedad*. Armenia-Colombia. Editorial Kinesis.

- Not, L. (1992). *La Enseñanza Dialogante*. Barcelona. Editorial Herder, S.A.
- Perafán, G.A. (2005). *Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pruzzo, V. (2002). *Transformación de la Formación Docente, Desde las Tradicionales Prácticas a las Nuevas Ayudantías*. Buenos Aires. Espacio Editorial.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del Oficio de Maestro. Prácticas y Teorías de la Pedagogía Moderna en Colombia*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.
- Salgueiro, A.M. (1999). *Saber Docente y Práctica Cotidiana, un estudio etnográfico*. Barcelona. Octaedro.
- Sánchez, V y Jurado, F. (2001). La práctica como Motor de la Transformación de la Formación Docente. En F. Jurado (Coord.), *La Formación Docente en América Latina. Pedagogía por Proyectos*. (155- 204). Bogotá, D.C. Universidad Nacional de Colombia. Editorial Magisterio.
- Santos, D., Baquero, P., Molano, M. y Pardo, A. (2006). *Prácticas Pedagógicas Universitarias: Aproximaciones para su comprensión*. Bogotá, D.C. Universidad de La Salle.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y Desarrollo del Currículo*. Madrid. Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1993). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid. Ediciones Morata.

Torres, Á. (2002). *La Práctica Pedagógica Integral e Investigativa*. Tesis doctoral. La Habana, Cuba: Instituto Superior Enrique José Varona.

UNIVERSIDAD DE NARIÑO. (2012). *Programas de Formación de Licenciados, Proyectos Educativos de Programa*. San Juan de Pasto.

Woods, P. (1995). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona. Ediciones Paidós.

Zabala Vidiella, A. (1999). *Enfoque Globalizador y Pensamiento Complejo. Una respuesta a para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona, GRAÓ.

Zeichner, K.M. (2012). *Potencialidad Pedagógica de los Docentes Reflexivos*. Wisconsin. University of Wisconsin. Disponible en <http://www.practicareflexiva.pro/2012/04/pueden-los-docentes-producir-aprendizaje>.

Zuluaga, O. y otros. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica pedagógica.

### 3) **Maestros en Formación.**

Arandia, M. (2004). “La Formación de Educadores y Educadoras desde la Mirada de Freire”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 50. 59-77. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>.

Aristizábal, M. (compiladora). (2008). *Traslapamiento de la Pedagogía por el Currículo: Colombia 1960- 1975*. Popayán (Col). Universidad del Cauca.



- Bauer C., Carvalho C., Jardimino J. R. y Russo M. (2007). *Políticas Educaionais & Discursos Pedagógicos*. Brasilia, DF. Liber Livro Editora Ltda.
- Bedoya, J.I. (2000). *Epistemología y Pedagogía*. Bogotá, D.C. Ecoe Ediciones.
- Beneitone, P y otros. (2007). *Reflexiones y Perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Proyecto TUNING para América Latina, Informe Final*. Bilbao. Publicaciones de la Universidad de Deusto.
- Caballero, P. (1999) *Realidades y Tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales: La dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa*. Santafé de Bogotá. Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de Acreditación. Pp. 63-78.
- Caño Sánchez del, M. (2001). “Formación Inicial del Profesorado y Atención a la Diversidad: Alumnos Superdotados”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>.
- Calvo, C. (2012). *Del Mapa Escolar al Territorio Educativo, Diseñando la Escuela desde la Educación*. Santiago de Chile. Editorial Universidad de la Serena.
- Cárdenas A, García N, Muñoz V y Rincón L. (2001). La Formación del Compromiso Social de los Educadores. En Fabio Jurado (Coord.). *La Formación Docente en América Latina. Pedagogía por Proyectos*. (83-120). Bogotá, D.C. Universidad Nacional de Colombia, Editorial Magisterio.
- Carr, W. (1993). *Calidad de la Enseñanza e investigación- acción*. Sevilla. Díada Editora, S.L.

- Carr, W, y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación-acción en la Formación del Profesorado*
- Casarini, M. (2002). *Teoría y Diseño Curricular*. México. Editorial Trillas.
- CRUZ ROJA COLOMBIANA. (2009). *Guía para los Voluntarios en la Orientación a la Población en Situación de Desplazamiento*. Bogotá, D.C. Programa de Asistencia Humanitaria de Emergencia.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Quito. Ediciones Unesco.
- Diker, G., Terigi, F. (2005). *La Formación de Maestros y Profesores*. Buenos Aires. Paidós.
- Dominguez, G. (2003). “En Busca de una escuela Posible”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 48. 29-47. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>.
- Dussel, I y Finocchio, S. (2005). *Enseñar Hoy: Una introducción a la educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica de
- Elliott, J. (1986). *La Investigación-acción en Educación*. Madrid. Ediciones Morata.
- Escamilla, C. y M. (2001). El Docente como Sujeto Protagonico de su Propia Formación. En Jurado, Fabio (coord.), *La Formación Docente en América Latina, Pedagogía por Proyectos*. (13- 50). Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.
- FACULTAD DE EDUCACIÓN. (2012). *Seminario Permanente de Práctica Pedagógica*. San Juan de Pasto. Universidad de Nariño. Acuerdo 047/2009.

- Flechas, R. (2004). "La Pedagogía de la Autonomía de Freire y la Educación Democrática de Personas Adultas". En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 50. 27-43. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>.
- Flórez, R. (1989). *Pedagogía y Verdad*. Medellín. Secretaría de Educación y Cultura.
- Giroux, H. (1990). *Los Profesores como Intelectuales: Hacia Una Pedagogía Crítica del Aprendizaje*. Barcelona. Editorial Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y Resistencia en Educación. Una pedagogía para la oposición*. México. Siglo XXI editores S.A.
- Giroux, H. (2005). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid. Editorial Popular.
- Giroux, H. (1996). *Placeres Inquietantes. Aprendiendo la Cultura Popular*. Barcelona, Editorial Paidós Ibérica, S.A.
- Giroux, H. (2003). *La Inocencia Robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.
- Gómez, H. (1998). *Educación, la Agenda del Siglo XXI*. Bogotá, D.C. PNUD. TM, Editores.
- Gutiérrez, M.I. (2005). *Asistencia Escolar y Nivel Educativo: Un análisis del censo de Población 2005*. Disponible en: <http://www.dene.gov.co>
- GRUPO DE HISTORIA DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA (2012). *A propósito del Concepto de Práctica Pedagógica*. Disponible en:

<http://historiadela practica pedagogica.com/index>. Fecha de consulta, 24/07/2012.

Kemmis, S. (1993). *El Curriculum: Más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid. Ediciones Morata, S.A.

Lima, J. R. (2009). *Paulo Freire: Apuntes bio-bibliográficos*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.

Liston, D. y Zeichner, K. (2003). *Formación del Profesorado y condiciones sociales de la Escolarización*. Madrid. Ediciones Morata. S.A.

López, N. (1996). *Modernización Curricular. De las Instituciones Educativas, los PEI de cara al siglo XXI*. Santafé de Bogotá, D.C. Editorial Libros & Libres S.A.

López, N. (2001). *La de-construcción curricular*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.

Lundgren, Ulf. (1992). *Teoría del Curriculum y Escolarización*. Madrid. Ediciones Morata, S.A.

Mclaren, P. (2003). *La Vida en las Escuelas: Una introducción a la Pedagogía Crítica en los Fundamentos de la Educación*. México. Siglo XXI Editores.

Mejía, M. R. (1995). *Educación y Escuela en el fin de Siglo*. Santafé de Bogotá. Cinep.

Mejía, M. R. (2011). *Educaciones y Pedagogías Críticas desde el Sur*. Lima. Consejo de Educación de Adultos de América Latina, CEAAL.

Mejía, M.R. (2006). *Educación(es) en la Globalización(es) I*. Bogotá. D.C. Ediciones desde abajo.

Mejía, M.R. (2012). *La(s) Escuela(s) de la(s) Globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones*. Bogotá, D.C. Ediciones desde abajo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1998). *Hacia un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Escuelas Normales Superiores. Programas académicos de pregrado y postgrado en educación*. Bogotá, D.C. Serie documentos especiales.

Palomero, J. y Fernández, M. R. (2002). “La Formación del Profesorado ante el Fenómeno de la Violencia y Convivencia Escolar”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 44. 15-35. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>

Pérez Gómez, Á. (2010). “Nuevas exigencias y Escenarios para la profesión docente en la era de la Información y de la Incertidumbre”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68. 17-36. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>

Pérez Gómez, Á. (2010). “Nuevos Desafíos para la Formación de Docentes”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 68. 37-60. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>

Posada, R. (2008). *Competencias, Currículo y Aprendizaje*. Barranquilla (Col). Universidad del Atlántico- Rudecolombia.

Reimer, E. (1981). *La Escuela ha Muerto. Alternativas en Materia de Educación*. Barcelona. Barral Editores S.A.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2001). *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. Bogotá. D.C. Ediciones Lito Imperio.

REPÚBLICA DE COLOMBIA.(1998) *Constitución Política de Colombia, 1991*. Santafé de Bogotá D.C. Ecoe Ediciones.

Rodríguez, M. (2003). “Otra escuela es Posible”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 48. 17-27. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>

Rojas, G. (2005). *Modelos Universitarios: Los Rumbos Alternativos de la Universidad y la Innovación*. México. Fondo de Cultura Económica, Universidad Autónoma Metropolitana.

Sacristán, G. (1995). *El Currículum: Una reflexión sobre la práctica*. Madrid. Ediciones Morata, S.L.

Savater, F. (1999). *El Valor de Educar*. Santafé de Bogotá, D.C. Editorial Ariel, S.A.

Schon, D. (2010). *La Formación de Profesionales Reflexivos: Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona. Editorial Paidós.

Suárez, P.A. (2000). *Núcleos del Saber Pedagógico*. Bogotá, D.C. Orion Editores Ltda.

Torres, J. (1996). *El Currículum Oculto*. Madrid. Ediciones Morata. S.L.

Zabalza, M. A. (1991) *Diseño y Desarrollo Curricular*. Madrid. Narcea, S.A. Ediciones.

Zambrano, A. (2000) *La Mirada del Sujeto Educable, La Pedagogía y la Cuestión del Otro*. Santiago de Cali. Artes Graficas del Valle.

Zeichner, K. M. (2010). *La Formación del Profesorado y la Lucha por la Justicia Social*. Madrid. Ediciones Morata. S.A.

Zuleta, E. (1995). *Educación y Democracia, un campo de combate* Bogotá, D.C. Corporación Tercer Milenio

#### 4) Atención Educativa Diferencial

AGENCIA DE LA ONU PARA REFUGIADOS, ACNUR, INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR, ICBF.(2010). *Directrices para la Atención Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas del Desplazamiento Forzado en Colombia*. Bogotá.

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. Madrid. Mac GrawHill.

ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA REFUGIADOS, ACNUR.( 2010). *Directriz Nacional para la Atención Integral y Diferencial de la Población Joven en Situación y Riesgo de Desplazamiento*. Bogotá, D.C. Acnur.

ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA REFUGIADOS, ACNUR (2008) *Guía para Incluir Enfoque Diferencial en la Atención de la Población Desplazada de Santander. Plan Integral Único Departamento de Santander*. Bucaramanga. ACNUR.

- Arroyo, R. (2000). *Diseño y Desarrollo del Currículum Intercultural: Los Valores Islámicos Occidentales*. Granada. Editorial Universitaria La Cartuja.
- Bartolomé, M. A. (2006). *Procesos Interculturales. Antropología Política del Pluralismo Cultural en América Latina*. México. Siglo XXI editores, S.A.
- Besalú, X. (2002). *Sociedad Multicultural*. Madrid. Editorial Síntesis, S.A.
- Bravo, H., Peña, S. L. y Jiménez, D. A. (2006). *Identidades, Modernidad y Escuela*. Bogotá, D.C. Universidad Pedagógica Nacional- Flape.
- COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y RECONCILIACIÓN. (2007). *Recomendación de Criterios de Reparación y de Proporcionalidad Restaurativa*. Bogotá, D.C. CNRR- Servicio Nacional de Aprendizaje (Sena).
- Cortés, F. (2007). *Justicia y Exclusión*. Bogotá, D.C. Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, Siglo del Hombre Editores.
- De Puelles, M. (2005). *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Essomba, M. Á. (2008). *La Gestión de la Diversidad Cultural en la Escuela*. Barcelona. GRAÖ.
- Fazio Vengoa, H. (2001): *La Globalización, discursos, imaginarios y realidades*. Bogotá, D.C.: Universidad de los Andes, IEPRI.
- Fernández, M. y García, J. (2010) *Educación y Adultos Mayores*. Rosario (Arg.). Universidad de Granada, Universidad Nacional de Rosario.



Fernández, J. M. (2006). El reconocimiento de la diversidad cultural: El caso del Velo. En AÑAÑOS, Fanny (Coord.): *Educación social: formación, realidad y retos*. Granada. Grupo editorial Universitario.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA, UNICEF.

Friedman, J. (2001). *Identidad cultural y proceso global*. Buenos Aires, Amorrortu editores.

Gama, N. (2008). Construcción de Perspectivas Pedagógicas desde la Filosofía del Muntu. En: Villa, W. y Grueso A (Coordinadores). *Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudadanía*. (264- 278). Bogotá, D.C. Universidad pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá.

García J, Pulido R, y Montes del Castillo Á. (1997). “La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 13. Disponible en <http://oei.es/oeivirt/rie13a09htm>

García, J. (2010). Espacios de la Educación Social en Tiempos de Cambio. En: Fernández, M. y García, J. (Coordinadores). *Educación y Adultos Mayores*. (7-33) Rosario, Argentina. Universidad de Granada, Universidad Nacional de Rosario.

Garretón, M. A. (2002). *América Latina: Un Espacio Cultural en el Mundo Globalizado*. Bogotá, D.C. Convenio Andrés Bello.

Garzón, M.L. (2011). Fundamentos de la Educación Inclusiva. En M.L. Garzón, S.M. Cardona, S. González, N.J. Pachón, S.L. Yepes. (Eds). *Guía Para la Atención Educativa en el Aula desde la Diversidad*. Pereira, Colombia. Universidad Tecnológica de Pereira.

- Gil-Jaurena, I. (2013). “Enfoque Intercultural y Animación Sociocultural: Convergencias y reflexiones”. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. 61/4. Disponible en <http://www.rieoei.org>
- Gil, M. (2008). *Convivir en la Diversidad. Una Propuesta de Integración Social desde la Escuela*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.
- González, E. y García, I.B. (1999). *Diversidad Cultural en la Globalización*. México. Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Cultura Regional.
- González, E. y García, I.B. (1999) *Diversidad Cultural en la Globalización*. México. Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Cultura Regional.
- González, S. (2002). *Constelaciones y Redes: Literatura y crítica cultural en tiempos de turbulencias*. Bogotá, D.C., Pensar: Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pontificia Universidad Javeriana.
- González, S. (2000). *Mapas culturales para América Latina*. Bogotá, D.C., Pensar: Instituto de Estudios Sociales y Culturales. Pontificia Universidad Javeriana
- Gutiérrez, D. (Comp.), (2006). *Multiculturalismo: Perspectivas y Desafíos*. México, D.F. Siglo XXI Editores, S.A.
- Hall, S. y Du Gay, P. (2003). *Cuestiones de Identidad Cultural*. Buenos Aires. Amorrortu Ediciones.
- Jaramillo, J. E. (Comp.), (2005). *Cultura, Identidades y Saberes Fronterizos*. Bogotá, D.C. Universidad Nacional de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales.

- Jordán, J. A. (2006). *La Escuela Multicultural, Un reto para el profesorado*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Lander, E. (2005). *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales, Perspectivas Latinoamericanas*. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales- CLACSO.
- Manosalva, S. (2012) *Inclusión y Diversidad en las Educaciones del Siglo XXI*. (Conferencia). Medellín. Congreso Internacional de Educación: Territorios y Cartografías Educativas, construyendo sentidos de las educaciones del siglo XXI.
- Muñoz, V. (2010). “La educación es un derecho humano”, en INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCACIONAL PLANNING- UNESCO-OEI (eds.). *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina*. Cap.1. Madrid. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org>.
- Nikolaou, G. y Kanavouras, A. (2006). “Identidad y Pedagogía Intercultural”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 55. 61-90. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>
- Ojeda, F. (2006). Sociedad Multicultural: Educación Intercultural. En: Añaños, Fanny (Coord.) *Educación Social: Formación, Realidad y Retos*. (133- 141). Granada. Grupo Editorial Universitario.
- ORGANIZACIÓN DE ESTADOS IBEROAMERICANOS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, (OEI). (2010) *2021 Metas Educativas. La Educación que Queremos para la Generación de los Bicentenarios. Documento Final*. Madrid.
- Pabón, R. y Barrantes, R. (2012). “Las Tensiones de la Educación Inclusiva”, en *Revista Magisterio, educación y pedagogía*, 56, 28-34.

Palacios, M. y Safford, F. (2002). *Colombia País Fragmentado, Sociedad Dividida, su Historia*. Bogotá. Editorial Norma.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA, COLOMBIA JÓVEN. (2010). *Directriz Nacional para la Atención Integral y Diferencial de la Población Joven en Situación de Riesgo de Desplazamiento*. Bogotá, D.C. Programa presidencial Colombia Joven- Acnur.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, PNUD. (2011). *Colombia Rural: Razones para la esperanza*. Bogotá, D.C. PNUD-Colombia.

Pulido, O. (2012). “El Marco Político de la Educación Inclusiva”, en Revista *Magisterio, educación y pedagogía*, 56, 16-20.

Quiñones, R. (2008). Tras los hilos de Ananse: una propuesta de reencuentro con nuestra diversidad. En: Villa, W. y Grueso, A. (Coordinadores). *Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudadanía* (257- 263). Bogotá, D.C. Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR- ICBF. (2010). *Directriz para la Atención Diferencial de los Niños, Niñas y Adolescentes Víctimas de Desplazamiento Forzado en Colombia*. Bogotá, D.C., ICBF- ACNUR.

Riveiro, J. (2010). “Expansión de la Escolaridad Latinoamericana desde mediados del siglo XX: entre la Inclusión y la exclusión”, en INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCACIONAL PLANNING- UNESCO-OEI (eds.). *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina*. Cap.2. Madrid. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org>.

- Rodríguez Lapuente, M. (1999). La Crisis Ética de Final de Siglo. En González, E. y García, I.B. (Coordinadores), *Diversidad Cultural en la Globalización*. (pp. 49-84). México, Universidad de Guadalajara, Departamento de Estudios de la Cultura Regional.
- Rodríguez, M. (2006). “El Interculturalismo, tema de nuestro tiempo”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 55. 39-60. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>.
- Rodríguez, M., Palomero, J. y Palomero, P. (2006). “Interculturalismo, Ciudadanía Cosmopolita y Educación Intercultural”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 55. 17-37. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>.
- Riveiro, J. (2010). “Expansión de la Escolaridad Latinoamericana desde mediados del siglo XX: entre la Inclusión y la exclusión”, en INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCACIONAL PLANNING- UNESCO-OEI (eds.). *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina*. Cap.2. Madrid. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org>.
- Romao, J. E. (2008) “Globalización y Reforma de la Educación en Brasil”. Brasilia D.F.
- Sacristán, G. (2005). Los Sentidos y Desafíos de la Igualdad Justa en Educación. En: De Puelles, M. (Coordinador). *Educación, Igualdad y Diversidad Cultural*. Madrid. Editorial Biblioteca Nueva, S.L.
- Salas, A. (2012). “La Educación Intercultural. Percepciones y actitudes del profesorado”. En *Revista Iberoamericana de Educación*. 58, 1-15. Estados Iberoamericanos para la educación y la cultura, OEI.

Saravi, G. y Abrantes, P. (2010). “Significados, Contextos y Especificidades del Analfabetismo Adolescente en América Latina en el Siglo XXI”, en INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCACIONAL PLANNING- UNESCO-OEI (eds.). *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina*. Cap.1. Madrid. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org>.

Sternberg, R. y Salter, W. (1987). *Enfoques Ecoculturales de la Inteligencia*. Tomo 3. Barcelona. Paidós.

Sverdlick, I. (2012). “Calidad de Educación para Todos e Inclusión Educativa: ¿Nuevas Banderas para el derecho a la Educación?”, 56, 50- 55.

Turbay, C. (2010). “Analfabetismo y Adolescencia: historia de exclusión”, en INTERNATIONAL INSTITUTE FOR EDUCACIONAL PLANNING- UNESCO-OEI (eds.). *Atlas de las Desigualdades Educativas en América Latina*. Cap.1. Madrid. Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. Disponible en: <http://www.siteal.iipe-oei.org>.

UNESCO (2008). *Conferencia Internacional sobre Educación. Educación Inclusiva. El Cambio Hacia el Futuro*. Ginebra.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial de Educación para Todos*. Homtiem.

Vanegas, C.A. (2013, Agosto 5). Entrevista (radial) con Carlos Andrés Vanegas. Rebusque y Emprendimienmto. Señal Radio Colombia. Bogotá. D.C.

Villa, W. y Grueso, A. (2008). *Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad*. Bogotá, D.C. Universidad Pedagógica Nacional, Alcaldía Mayor de Bogotá.

Wallerstein, I. (2002). *Conocer el Mundo, Saber el Mundo, el fin de lo Aprendido*. México. Siglo XXI editores.

Wallerstein, I. (2006). *Análisis del Sistema Mundo, una introducción*. México. Siglo Veintiuno Editores.

Wallerstein, I. y Núñez, R. (1999) “La Imagen global y las posibilidades alternativas de la evolución del sistema-mundo, 1945- 2025”, en *Revista Mexicana de Sociología*”. Vol. 61, No. 2. (abril- Junio), pp.3-34.

Ytarte, R. M. (2007). *¿Culturas Contra Ciudadanía?, Modelos inestables en Educación*. Barcelona. Editorial Gedisa, S.A.

## 5) Desplazamiento y Conflicto Social.

AGENCIA DE LA ONU PARA REFUGIADOS UNHCR, ACNUR. (2008). *Ley 387 de julio de 1997*. Bogotá, D.C. Gente Nueva Editorial.

AGENCIA PRESIDENCIAL PARA LA ACCIÓN SOCIAL Y COOPERACIÓN INTERNACIONAL, ACCIÓN SOCIAL. (2009). *Lineamientos del complemento de la Política Pública de Prevención y Protección*. Unidad Técnica Conjunta – Convenio ACNUR – Acción Social, UTEC.

ALCALDÍA MUNICIPAL DE PASTO. (2009). *Plan de Acción Para la Población en Situación de Desplazamiento del Municipio de Pasto, 2008- 2011*. San Juan de Pasto. Secretaría de Educación Municipal- ACNUR.

Añaños, F. (2010). “La integración educativa y sociocultural de los inmigrantes en España, realidades e ideales”, en *Revista Redvista*, 1, 159- 185.

- Bravo Paz, H., Peña Contreras, S. L., Jiménez, D. A. (2006). *Identidades, Modernidad y Escuela*. Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Burgaleta, J.M., Rubio, F. y Ovalle. J. (2006). Proyecto “Finde”, Una propuesta de intervención con Adolescentes en riesgo social. En: Añaños, F. (Comp.) *Educación Social, Formación, Realidad y Retos*. 495- 505. Granada. Grupo Editorial Universitario.
- Cabrera, M. K., Castillo, V., De La Cruz, K., y Taveras, O. La Pobreza y el Desarrollo Humano. En internet: <http://www.monografías.com/trabajos12/podes/podes.shtml>. Fecha consulta: Septiembre 8, 2010.
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de Conflictos de Johan Galtung. En *Revista Paz y Conflictos*, 2, 60-81. Disponible en: [www.ugr.es/revpaz/tesinas/rpe\\_n2\\_2009\\_des3](http://www.ugr.es/revpaz/tesinas/rpe_n2_2009_des3).
- Castro Lee, C. (2005): *En Torno a la Violencia en Colombia, Una Propuesta Interdisciplinaria*. Cali, Universidad del Valle. P.14.
- Churruca, C. y Meertens, D. (2010). *Desplazamiento en Colombia, prevenir, asistir, transformar, cooperación internacional e iniciativas locales*. Medellín (Col). La Carreta Editores, E.U.
- CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y EDUCACIÓN POPULAR, CINEP. (2013). *Programa por la Paz*. Disponible en <http://www.cinep.org.co/index>. Fecha de consulta: 26 – 07-2013.
- COLOMBIA, DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, DANE(2006). *CENSO GENERAL-2005*. Bogotá.D.C., en: [http://www.ddhh.colombia.org/htm/CENSO GENERAL](http://www.ddhh.colombia.org/htm/CENSO_GENERAL). Fecha de consulta: 19-09-2010.



- COMISIÓN NACIONAL DE REPARACIÓN Y CONCILIACIÓN, CNRR. (2007). *Recomendación de Criterios de Reparación y Proporcionalidad Restaurativa*. Bogotá, D.C. Servicio Nacional de Aprendizaje, SENA.
- CONSULTORÍA PARA LOS DERECHOS HUMANOS Y EL DESPLAZAMIENTO CODHES. (2008). *Desplazamiento forzado y Enfoques diferenciales; serie Documentos No.9*. Bogotá, D.C. Grafiq Editores.
- CORPORACIÓN DERECHOS PARA LA PAZ, PROYECTO PLANETA PAZ. (2011). *Presentación y Descripción Ley de Víctimas*. Bogotá, D.C. Planeta Paz.
- CRUZ ROJA COLOMBIANA, Dirección General de Socorro Nacional. (2009). *Manual de Asistencia Humanitaria de Emergencia para Acciones Desarrolladas con Población en situación de Desplazamiento*. Comité Internacional de la Cruz Roja, CICR.
- CRUZ ROJA COLOMBIANA. (2009). *Guía para los voluntarios en la orientación a la población en situación de desplazamiento*. Bogotá, D.C., CICR.
- De Sousa S., B. (2006). *Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Emancipación Social*.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA, DANE. Bogotá: 2005. En internet: [http://www.ddhh.colombia.org/html/CENSO\\_GENERAL.pdf](http://www.ddhh.colombia.org/html/CENSO_GENERAL.pdf). Fecha de Consulta: 19/09/2010.
- DERECHO INTERNACIONAL HUMANITARIO (2006). *Respuestas a Sus Preguntas*. Ginebra. Comité Internacional de la Cruz Roja.
- Enriquez, M. C. (2007). *Rechazo Social en Familias en Condición de Desplazamiento, Vinculadas a la Fundación Aldea Global- Pasto*. San Juan de Pasto. Universidad de Nariño, Departamento de Sociología.

Fanon, F. (1963): *Los Condenados de la Tierra*. México, D.F. Fondo de Cultura Económica, en internet: <http://jokapala.myweb.uga.edu/violencia.html>.

Fonseca, V. (2004). *Dificultades de Aprendizaje*. México. Editorial Trillas, S.A.

Forero, E. (2003). *El Desplazamiento Interno Forzado en Colombia*. Washington: Fundación Ideas para la Paz, Kellogg Institute, Woodrow Wilson International Center for Scholars.

González, E. (2012). *Educar en la Afectividad*. Madrid. Universidad Complutense, Facultad de Educación.

González, Y. y Piras, G. (2010). "El Retorno como Posibilidad. Una mirada desde el origen", en Revista *Redvista*, 1, 86-100.

Grijalba, J. A. y Oquendo, D. J. (2012). *El Desarraigo Cultural: Historias de Vida de Desplazados que habitan el Barrio Juan Pablo II, Municipio de Pasto*. (Tesis). San Juan de Pasto. Universidad de Nariño, Departamento de Sociología.

Heidegger, M. (1998). *El Ser y el Tiempo*. Bogotá, D.C. Fondo de Cultura Económica.

Hernández, G. (2010). "El bulvar de los sueños rotos: ideales de progreso y fracaso en proyectos migratorios de colombianos". En Revista *Redvista* . 1, 40-52.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR, ICBF. (2010). *Lineamientos Teóricos para el Programa Especializado de Atención a: niños, niñas y adolescentes Vinculados a Peores Formas de Trabajo Infantil*. Bogotá, D.C. Dirección de Protección, Subdirección de restablecimiento de Derechos. Disponible en: [www.icbf.gov.co](http://www.icbf.gov.co). Fecha de consulta 17 de Abril de 2013.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR, ICBF. (2012). *Atención Institucional Para el Restablecimiento de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes*

*con Sus Derechos Amenazados, Inobservados o Vulnerados*. Bogotá, D.C. Disponible en: [www.icbf.gov.co](http://www.icbf.gov.co). Fecha de Consulta: 17 de Abril de 2013.

INSTITUTO COLOMBIANO DE BIENESTAR FAMILIAR, ICBF. (2008). *Guía para el Restablecimiento Integral de Derechos de los Niños, Adolescentes y Jóvenes Desvinculados de los Grupos Armados Organizados al Margen de la Ley*. Bogotá, D.C. ICBF.OIM. Disponible en: [www.icbf.gov.co](http://www.icbf.gov.co). Fecha de Consulta: 18 de Abril de 2013.

Jares, X. (2002). Aprender a Convivir. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 44. 79-92. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>

Jiménez, F. y López, M. (2007). *Hablemos de Paz*. Cúcuta (Col). Instituto de Investigación en Paz, Conflicto y Democracia, Universidad de Pamplona, Colombia. Editorial JAVA E.U.

Jiménez, G. (2007). *Pacicultores en la Vida, Ruta Juvenil*. Bogotá: Observatorio para la Paz.

Jiménez, G. y otros. (2007). *Bachillerato de Paz como Cultura. Fundamentos Epistemológicos y Pedagógicos. Principios Educativos de la Práctica Educativa*. Bogotá, D.C. Corporación Observatorio para la Paz.

Jiménez, G. (2007). *Bachillerato de Paz como Cultura. Modelo Educativo*. Bogotá, D.C. Corporación Observatorio para la Paz.

LA AGENCIA DE LA ONU PARA REFUGIADOS UNHCR, ACNUR. (2008). *Ley 387 de julio de 1997*. Bogotá, D.C. Gente Nueva Editorial.

- López, N. A. (2006). *Representaciones Sociales de la Población en Situación de Desplazamiento Recepcionada en Pasto Frente al Conflicto Armado Interno*. San Juan De Pasto. Universidad de Nariño, Departamento de Sociología.
- Martinez, F y Carmona, G. (2010). *Globalización, Violencia Estructural y Pobreza*. Documento de trabajo. Granada. Universidad de Granada.
- Mayor, F. (2010). Balance de una década de la cultura de paz: Retos y desafíos para el futuro. En: Mesa, Manuela (Coord.). *Balance de una década de paz y conflictos Tensiones y retos en el sistema internacional*. Madrid. CEIPAZ, Fundación cultura de paz.
- Mejía, W. (2010). “Hacia la Definición de la Política pública nacional migratoria en Colombia”, en Revista *Redvista*, 1, 104- 132.
- Mesa, M. (2010). *Balance de una década de paz y conflictos: Tensiones y retos en el sistema internacional*. Madrid. CEIPAZ, Fundación cultura de paz.
- Millán, N. La Pobreza en Colombia (2000). Disponible en: [http://www.pnud.org.co/img\\_upload/cuadernos\\_PNUDMPS1b1.pdf](http://www.pnud.org.co/img_upload/cuadernos_PNUDMPS1b1.pdf). Fecha de consulta: Enero 31 de 2011.
- Maslow, A. (1991). *Motivación y Personalidad*. Madrid. Ediciones Díaz de Santos, S.A.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. El Día Mundial de la Alfabetización. Bogotá. En internet: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/home/1592article-73542.html>. Fecha de consulta: 29 de Septiembre de 2010.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL. (2006) “Plan Nacional Decenal de educación, 2006-2015”. En *Guía de trabajo, La Revolución Educativa, Colombia Aprende*. Noviembre. Bogotá.

NACIONES UNIDAS. (2000). *Cumbre del Milenio de las Naciones Unidas. Decisiones que se proponen los Jefes de Estado y de Gobierno*. New York. Disponible en <http://www.un.org/spanish/1>. Fecha consulta, 21/01/2013.

Navarro, J. L. y Huguet, Á. (2006). “Inmigración y Escuela”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 56. 17-21. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA, UNESCO (2010), Informe de Seguimiento de la EPT en el Mundo, “Llegar a los Marginados”. Paris. Ediciones Unesco.

ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL PARA MIGRACIONES, OIM. (2010). *Migración y Refugio*. Bogotá. Comisión Mundial sobre Migraciones.

Papalia, D. Wendkos, S. y Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. Bogotá, D.C. McGrawHill.

PLANETA PAZ. (2004). *Movimientos Sociales y Transformaciones Populares en América Latina. Memorias Tercer Seminario Internacional*. Bogotá D.C. Ediciones Antropos.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, PNUD. (2011). *Colombia Rural, Razones para la Esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano*. Bogotá, D.C. PNUD.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO, PNUD. (2011). *Desplazamiento Forzado Tierras y Territorios, Agendas Pendientes: La estabilización Socioeconómica y la Reparación*. Bogotá, D.C. PNUD- ACNUR.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. (2011). *Mujeres Rurales Gestoras de Esperanza*. Bogotá. PNUD.

Quijano, O. H. y Realpe, E. v. (2012). *Plan de Ayuda Humanitaria de Emergencia para Desplazados Internos en el Municipio de Pasto, Nariño, 2012*. San Juan de Pasto. Universidad de Nariño, Departamento de Sociología.

Ramírez, C., Zuluaga, M. y Perilla, C. (2010). *Perfil Migratorio de Colombia*. Bogotá, D.C. Organización Internacional para Migraciones, OIM.

Reales, C. E. y Torres, J. (2010) *Los Caminantes Invisibles*. Bogotá: Consejo Noruego para Refugiados, NRC.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, Acción Social. (2010). *Desplazamiento Forzado en Colombia 1*. Bogotá: Acción Social.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social. (2007). *Políticas Públicas de Prevención y Atención al Desplazamiento Forzado por la violencia en Colombia*. Bogotá, D.C.. Guía de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia, Tomo I. sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la violencia, SNAIPD.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social. (2007). *Información general y responsabilidades del Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada*, SNAIPD. Bogotá, D.C. Guía de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia, Tomo I. Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, SNAIPD.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social. (2007). *Programas, Proyectos y Acciones desarrolladas por las Entidades del Sistema Nacional de Atención Integral a la*

*Población Desplazada por la Violencia*, SNAIPD. Bogotá, D.C. Guía de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia, Tomo I. Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, SNAIPD.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social. (2007). *El Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la violencia*, SNAIPD, en el Nivel Territorial. Bogotá, D.C. Guía de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia, Tomo II. Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, SNAIPD.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social. (2007). *Marco Normativo General de la política pública de prevención y atención al desplazamiento forzado*. Bogotá, D.C. Guía de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia en Colombia, Tomo II. Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, SNAIPD.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, Agencia Presidencial para la Acción Social y la Cooperación Internacional, Acción Social. (2010). *Mis Derechos Primero, Programa para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes frente al Desplazamiento forzado*. Bogotá, D.C., San Martín Obregón y Cía. Ltda.

REPÚBLICA DE COLOMBIA, Agencia Presidencial para la Acción Social y la cooperación Internacional, Acción Social. (2007). *Marco general de los derechos de la población desplazada por la violencia en Colombia*. Bogotá D.C. Guía de Atención Integral a la Población Desplazada por la violencia en Colombia, Tomo I. Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia, SNAIPD.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. (2010). *Desplazamiento Forzado en Colombia*. Bogotá: Acción Social.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. DEFENSORÍA DEL PUEBLO. (2009). *Principios Rectores de los Desplazamientos Internos*. Bogotá, D.C. Agencia de la ONU para refugiados, UNHCR – ACNUR.

REPÚBLICA DE COLOMBIA. MINISTERIO DE JUSTICIA Y DEL DERECHO. (2012). *Ley de Víctimas y Restitución de Tierras y sus Decretos reglamentarios*. Disponible en: <http://www.leydevictimas.gov.co/documentos/10179/19132/completo>. Fecha de consulta: 17- 03- 2013.

Restrepo, M. (1999). *Escuela y Desplazamiento: Una Propuesta Pedagógica*. Bogotá, D.C. Ministerio de Educación Nacional.

Roa, G. (2010). “La búsqueda de el Dorado”, en Revista *Redvista*, 1, 54- 76.

Romao, J. E.(2008) "Globalización y Reforma de la Educación en Brasil". Brasilia, DF.

Rodríguez, C. (2010). Más Allá del Desplazamiento. Políticas, derechos y superación del desplazamiento forzado en Colombia. Bogotá: Universidad de los Andes, Colección Estudios CIJUS.

Rodríguez, J. M. (2002). “Globalización y Violencia Socioeconómica del nuevo Institucionalismo: Una Reflexión para Educadores”. En *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. 44. 37-53. Disponible en <http://www.aufop.com/aufop/paginas/vieu/1/home>.

Sanabria, N. (2010). “La Migración: ¿una posibilidad de evolución cultural? Reflexiones en torno a la calidad de la vida”, en Revista *Redvista*. 1, 18-37.



Sánchez, G. (2013). (Coord.) *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de Guerra y Dignidad. Informe General, Grupo de Memoria Histórica*. Bogotá, D.C. Centro Nacional de Memoria Histórica.

Sprinthall, N. Sprinthall, R. y Oja, S. (1996). *Psicología de la Educación*. Madrid. McGrawHill.

Suárez, H. (2003). *Desplazamiento Forzado en Colombia*. Bogotá: Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento, Codhes.

## **6. Investigación.**

Bolívar A., Domingo J. y Fernández, M. (2001). *La Investigación Biográfico-Narrativa en Educación. Enfoque y Metodología*. Madrid. Editorial la Muralla.

Bonilla, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los Métodos: La investigación en Ciencias Sociales*. Bogotá, D.C. Grupo Editorial Norma- Universidad de los Andes.

Boza, Á. y otros. (2010). *Educación, Investigación y Desarrollo Social*. Madrid. Narcea, S.A. Ediciones.

Briones, G. (2002). *Epistemología de las Ciencias Sociales*. Bogotá, D.C. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, ICFES.

Briones, G. (s.f.). *Investigación social y educativa*. Convenio Andrés Bello.

Cerdá, H. (2007). *La Investigación Formativa en el Aula*. Bogotá, D.C. Editorial Magisterio.

Colás, M. y Buendía L. (1994). *Investigación Educativa*. Sevilla. Ediciones Alfar

- Duarte, L. y Torres, G. (2005). Guía para la Presentación de Reporte Final de Trabajos de Grado Basado en las Normas APA. Guía Presentación de Trabajos Escritos APA 2009. Universidad Piloto de Colombia, Facultad de Ciencias Humanas, Programa de Psicología.
- Flick, U. (2004). Introducción a la Investigación Cualitativa. Madrid. Ediciones Morata.
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ediciones Morata. Madrid.
- Hernández, Fernández y Baptista. (2000). Metodología de la Investigación. México. Editorial Mc GrawHill.
- Keim, J. (2009). El Método Científico como Proceso Dinámico de la Investigación en Ciencias Humanas. Pasto: Universidad de Nariño.
- Martínez, M. (1999). La Investigación Cualitativa Etnográfica en Educación. Manual teórico-práctico.
- Murcia, N. y Jaramillo L. G. (2008). Investigación Cualitativa: La Complementariedad, una guía para abordar estudios sociales. Armenia (Col). Editorial Kinesis.
- Penalva, C. (2003). Postcodificación y Análisis de Datos Textuales: Análisis Cualitativo con Atlas-Ti. Alicante. Universidad de Alicante. Instituto Universitario de Desarrollo y Paz. Working Papers, Númeroi 5.
- Rodríguez G., G. Gil F., García J, E. (1999), Metodología de la investigación cualitativa. Málaga, Ediciones Aljibe.

Rodríguez, G. y otros. (1998). “Métodos de la Investigación Cualitativa”, en Revista Aportes. 50, 9-35.

Rojas, G. (2012). El Estado Colombiano y el Buen Vivir, Un Proyecto Político Educativo. (Tesis doctoral) Popayán. Universidad del Cauca, Rudecolombia.

Sánchez, S. (2001). Fundamentos para la Investigación Educativa. Bogotá. Editorial Magisterio.

Sandín Esteban, M. P. (2003). Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones. Madrid, Mc Graw Hill.

Souza de, J. F y otros. (2007). Investigación Acción en Educación en contextos de pobreza. Un Homenaje a la vida y obra de Orlando Fals Borda.

Stake, R. (2010). Investigación con estudio de casos. Madrid. Ediciones Morata.

Tezanos, A. (2001). Una Etnografía de la Etnografía. Bogotá, D.C. Ediciones Antrophos.

Travers, R. (1986). Introducción a la Investigación Educacional. Barcelona. Ediciones Paidós

Valles. M. (1999). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Madrid. Editorial Síntesis, S.A.

### **Fundamentos Filosóficos y Epistemológicos.**

Adorno, T. (1998). Educación para la emancipación. Madrid. Ediciones Morata.

Bachelard, G. La formación del Espíritu Científico. Editorial Siglo XXI editores. Buenos Aires, 2007.

- Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. Fondo de Cultura Económica. México.
- Boisvert, J. (2004). La Formación del Pensamiento Crítico. Teoría y práctica. México, D.F. Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2004). Sujeto y Verdad en el Mundo Histórico-Social. La Creación Humana I. México. Fondo de Cultura Económica.
- Castro, S. y Otros. (2005). La Colonialidad del Saber.
- Dilthey, W. (1980). Introducción a las Ciencias del Espíritu.
- Dussel, E. (2011). Introducción a una Filosofía de la Liberación Latinoamericana. México, D.F. Cerezo Editores.
- Grondin, J. (2008)¿Qué es la Hermenéutica?. Barcelona. Editorial Herder.
- Gutérrez, C. (2002). Temas de Filosofía Hermenéutica. Bogotá, D.C. Ediciones Uniandes.
- Habermas, J. (1981). Teoría de la Acción Comunicativa.
- Heidegger, M. (2008). ¿Qué Significa Pensar?.Madrid. Editorial Trotta, S.A.
- Horkheimer, M. (2002). Crítica de la razón instrumental. Editorial Trotta. (s.l.)
- Horkheimer, M. (1937). Teoría Tradicional y Teoría Crítica.

- Lander, E. (Comp.), (2003). La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales: Perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO- Unesco.
- Lipman, M. (1998). Pensamiento Complejo y Educación. Madrid. Ediciones de la Torre.
- Mardones, J.M. (1991). Filosofía de las Ciencias Humanas y Sociales. Materiales para una fundamentación científica. Bogotá D.C., Anthropos editorial del hombre.
- Quintar, E. B. (2011). Crítica Hermenéutica. Seminario Tesis. San Juan de Pasto. Instituto de Pensamiento y Cultura Latinoamericana, IPECAL.
- Rojas, G. (2005). Modelos Universitarios. Los rumbos alternativos de la Universidad y la innovación. México, D.F. Fondo de Cultura económica.
- Sousa, B. (2006). Renovar la Teoría Crítica y Reinventar la Emancipación Social. Buenos Aires. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO- Universidad de Buenos Aires.
- Stiglitz, J. (2003). El Malestar en la Globalización. Madrid. Santillana Ediciones Generales.
- Valdés, E. (2000). El Pensamiento Latinoamericano en el siglo XX, entre la modernización y la identidad: Del Ariel de Rodó a la Cepal (1900- 1950). Buenos Aires. Editorial Biblos- Centro de investigaciones Diego Barros Arana.
- Weinberg, G. (1984). Modelos Educativos en la Historia de América Latina. Buenos Aires. Editorial Kapelusz, S.A.
- Zemelman, H. (1992). Dialéctica y Apropiación del Presente, las funciones de la totalidad. Barcelona. Antrophos.

Zemelman, H. (2006). El Conocimiento como desafío posible. México. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, A.C.

Zemelmán, H. (2007). Pensamiento y Producción de Conocimiento. Urgencias y Desafíos en América Latina. México, DF. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina, IPECAL., A.C.

## SIGLAS UTILIZADAS

**ACCIÓN SOCIAL:** Agencia presidencial para la acción social y la cooperación internacional.

**ACNUR:** Alto Comisionado de la Naciones Unidas para Refugiados.

**BACRIM:** Bandas Criminales.

**CICR:** Comité Internacional de la Cruz Roja.

**CINEP:** Centro de Investigación y Educación Popular

**COLCIENCIAS:** Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación.

**CNA:** Consejo Nacional de Acreditación.

**CRES:** Conferencia Regional de Educación Superior

**CNAIPD:** Consejo Nacional para la Atención Integral a la Población Desplazada por la Violencia.

**CNRR:** Comisión Nacional de Reparación y Reconciliación.

**CODHES:** Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento.

**CONPES:** Consejo Nacional de Política Económica y Social.

**DIH:** Derecho Internacional Humanitario.

**EPID:** Enfoque Pedagógico Intercultural y Diferencial.

**ETP:** Educación Para Todos.

**GMH:** Grupo Memoria Histórica.

**ICBF:** Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

**ICFES:** Instituto Colombiano Para el Fomento de la Educación Superior

**NEBI:** Necesidades Básicas Insatisfechas.

**NEE:** Necesidades Educativas Especiales.

**NRC:** Consejo Noruego para Refugiados.

**OIT:** Organización Internacional del Trabajo.

**OMI:** Organización internacional para Migraciones.

**ONG.s:** Organizaciones no gubernamentales.

**ONU:** Organización de las Naciones Unidas.

**PEPS:** Proyectos Educativos de Programas

**MEN:** Ministerio de Educación Nacional

**RUPD:** Registro Único de Población Desplazada.

**RUV:** Registro Único de Víctimas.

**SEM:** Secretaría de Educación Municipal.

**SENA:** Servicio Nacional de Aprendizaje.

**SNAIPD:** Sistema Nacional de Atención Integral a la Población Desplazada.

**UNESCO:** Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura.