

11

ENE - DIC 2020



Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

ISSN impreso: 2145-8243
ISSN online: 2590-8456



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN





Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales



Tecnológico
de Antioquia
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN



ISSN impreso: 2145-8243

ISSN online: 2590-8456

Número 11, enero - diciembre de 2020

Editora:

Ph.D. Carolina Moreno Echeverry

Asistente editorial:

Astrid Isaza Jaramillo

Fotografía:

Galo Ibarra Palacios

Dirección editorial:

Ph.D. Jorge Iván Correa

Institución editora

Tecnológico de Antioquia -Institución Universitaria

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

Grupo de Investigación Senderos

Calle 78B 72A - 220, Medellín, Colombia, Suramérica

PBX: (+57 4) 444 3700 ext.: 2101

senderos@tdea.edu.co

<http://ojs.tdea.edu.co>

Traducción al inglés:

Divegráficas S.A.S.

Diseño, diagramación e impresión

Divegráficas S.A.S.

Esta revista incorpora contenidos derivados de procesos de reflexión académica y estos no representan, necesariamente, los criterios institucionales del Tecnológico de Antioquia. Los contenidos son responsabilidad exclusiva de sus autores. Obra protegida por el derecho de autor. Queda estrictamente prohibida su reproducción, comunicación, divulgación, copia, distribución, comercialización, transformación, puesta a disposición o transferencia en cualquier forma y por cualquier medio, sin la autorización previa, expresa y por escrito de su titular. El incumplimiento de la mencionada restricción podrá dar lugar a las acciones civiles y penales correspondientes.

© 2020 Todos los derechos de autor reservados.



**Tecnológico
de Antioquia**
Institución Universitaria
VIGILADA MINEDUCACIÓN

Leonardo García Botero
Rector

Andrea Aguilar Barreto
Vicerrectora Académica

Fabio Alberto Vargas Agudelo
Director de Investigación

Andrea Aguilar Barreto
Decana (e) Fac. Educación
y Ciencias Sociales

Jorge Iván Correa Alzate
Director Grupo Investigación
Senderos

Editora:

Ph.D. Carolina Moreno Echeverry

Asistente editorial:

Astrid Isaza Jaramillo

Fotografía:

Galo Ibarra Palacios

Dirección editorial:

Ph.D. Jorge Iván Correa

Comité editorial:

Ph.D. Tatiana Goldrine Godoy, Pontificia
Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph.D. Eliana Verónica Romo López, Universidad
Central de Chile

Ph.D. Libia Vélez Latorre, Universidad Pedagógica
Nacional, Colombia

Mg. Beatriz Elena Zapata Ospina, Tecnológico de
Antioquia, Institución Universitaria, Colombia

Comité científico:

Ph.D. Claudia Vélez de la Calle, Universidad de San
Buenaventura, Colombia

Ph.D. Norelly Soto Builes, Universidad de Medellín,
Colombia

Ph.D. Olga Patricia Ramírez Otálvaro, Tecnológico
de Antioquia, Institución Universitaria, Colombia

Ph.D. Martha Vergara Fregoso, Universidad La
Salle de Guadalajara, México

Ph.D. María Gladys Romero Quiroga, Universidad
Católica Luis Amigó, Colombia

Comité arbitral:

Ph.D. Rubinstein Hernández Barbosa

Ph.D. Norelly Soto Builes

Mg. Olga Lucía Bedoya Hernández

Mg. Sandra Milena Céspedes González

Mg. Jeferson Orlando García Mazo

Mg. Ana Victoria Ochoa Bohórquez

Mg. Patricia Parra Moncada

Mg. Claudia María Rodríguez Castrillón

Contenido

Presentación	7
Prácticas de cuidado implementadas por los niños, niñas, adolescentes y sus familias durante la enfermedad	11
<i>Manuela Arrubla Gutiérrez, Jennifer Giraldo Mesa, Valentina Monsalve Mejía, Magdalena Sánchez Vélez, Nadia Milena Henao García</i>	
Avanzando hacia una pedagogía de la escucha de niños y niñas	29
<i>Karina Alejandra Villarroel Ambiado</i>	
Educación especial, trabajo docente e inclusión en Argentina: tensiones, eufemismos y contradicciones	45
<i>Cintia Schwamberger, Lelia Schewe, Natalia Barrozo, Cristina Pereyra</i>	
Narrativas sobre el saber pedagógico, entre el acierto y la adversidad: reflexiones desde la educación rural en el nordeste de Antioquia	59
<i>Julián Alexis Cataño Duque, Beatriz Elena Cortés Arango</i>	
Representaciones sociales sobre la educación religiosa en adolescentes con identidad religiosa minoritaria	73
<i>Bibiana Marcela Castaño Hernández</i>	
La configuración de la identidad nacional, el currículo y la enseñanza de la literatura	91
<i>Juan Carlos Hernández Palencia</i>	
La <i>Cartilla moral</i> de Alfonso Reyes. Lecciones breves: preceptos de sabios	107
<i>Carolina Moreno Echeverry</i>	



Presentación

La experiencia de la catástrofe no es reciente en la historia de la humanidad; por ejemplo, *El Decameron* —colección de cuentos escrita por Giovanni Boccaccio entre 1249 y 1353— describe un mundo enrarecido: la Peste negra afectó gran parte de Asia occidental, Europa, norte de África y Oriente Medio, causando grandes pérdidas de vidas, tanto en zonas rurales como en ciudades grandes y pequeñas; los estragos provocados entre la población fueron de tal magnitud que se la ha calificado como “el mayor desastre demográfico jamás sufrido”. En la “Jornada primera” de los relatos del escritor italiano, un grupo de siete mujeres y tres hombres jóvenes (que se refugian en las afueras de Florencia para escapar de la Peste negra), al narrar las condiciones inusuales acontecidas, utilizan expresiones tales como: “estos días”, “estos tiempos”, “esta época” para referirse a la mortífera enfermedad que “arrebato una innumerable cantidad de vidas” (Boccaccio, 1974, p. 47); enunciados que no nos resultan extraños en “estos momentos” de grandes desafíos debido a la COVID-19.

La disminución paulatina de la población que estamos viviendo en esta emergencia sanitaria (basta escuchar las estadísticas diarias de nuevos casos y decesos por el coronavirus que se dan a conocer en los titulares de los medios de comunicación) puede expresarse con la idea de la catástrofe, la cual puede ser entendida como “una discontinuidad observable”; por lo tanto, sería diferente a la noción de crisis, situación que puede estar latente o disimulada. La relación entre una y otra parece clara: la crisis antepone y advierte la catástrofe, se manifiesta sin previo aviso (Dussel et al., 2020, p. 11). La amenaza de la COVID-19 se ha propagado por el mundo, afectando a todos los países y a los más diversos grupos sociales; situación que no es muy diferente a la vivida durante el siglo XIV, en la que la Peste negra cobró gran fuerza: “los enfermos la transmitían a los sanos al relacionarse con ellos, como ocurre con el fuego a las ramas secas, cuando se les acerca mucho” (Boccaccio, 1974, p. 48).

Si bien es cierto que diversos ámbitos de la vida individual y social han padecido las consecuencias de la COVID-19, la educación se ha visto seriamente afectada por esta pandemia. De acuerdo con la UNESCO, OIT y UNICEF, casi 1.600 millones de estudiantes y 63 millones de docentes se han visto perjudicados por el cierre de las instituciones educativas. La emergencia sanitaria “ha puesto de manifiesto las persistentes deficiencias de muchos sistemas educativos” (Azoulay et al., 2020, p. 1). En Colombia, al igual que en otras naciones, se implementaron medidas de aislamiento colectivo para contener la velocidad de contagio del coronavirus; según los análisis del Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) de la Universidad Javeriana, la estrategia del Ministerio de Educación Nacional de reemplazar las clases presenciales por aquellas que utilizan las Tecnologías de la Información y las Telecomunicaciones (TIC) no ha sido viable en la mayoría de las instituciones de educación pública del país, donde el 80% de los estudiantes evidencian falta de acceso a herramientas tecnológicas, y los docentes no poseen las competencias digitales necesarias para llevar a cabo las sesiones virtuales. Esta situación ha contribuido a ampliar aún más las desigualdades sociales (Abadía Alvarado, 2020, p. 9).

Ante este panorama, la academia no ha dejado de diseñar, organizar y poner en práctica nuevas formas y procedimientos para llevar a cabo la docencia y la investigación. La décimo primera edición de la Revista Senderos Pedagógicos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, se suma a estos esfuerzos con las siguientes contribuciones.

“Prácticas de cuidado implementadas por los niños, niñas, adolescentes y sus familias durante la enfermedad” de Manuela Arrubla Gutiérrez, Jennifer Giraldo Mesa, Valentina Monsalve Mejía, Magdalena Sánchez Vélez y Nadia Milena Henao García, presenta los resultados del proyecto investigativo y pedagógico sobre las prácticas de cuidado implementadas por pacientes diagnosticados con Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT).

Entre los artículos de reflexión se encuentran: “Avanzando hacia una pedagogía de la escucha de niños y niñas” de Karina Alejandra Villarroel Ambiado, contribución que invita a pensar en una propuesta de pedagogía sustentada en la escucha a la infancia; “Educación especial, trabajo docente e inclusión en Argentina: tensiones, eufemismos y contradicciones” de Cintia Schwamberger, Lelia Schewe, Natalia Barrozo y Cristina Pereyra, recupera algunas reflexiones sobre la educación de las personas con discapacidad; “Narrativas sobre el saber pedagógico, entre el acierto y la adversidad: reflexiones desde la educación rural en el nordeste de Antioquia” de Julián Alexis Cataño Duque y Beatriz Elena Cortés Arango, se acerca a las historias autobiográficas de los maestros rurales; “Representaciones sociales sobre la educación religiosa en adolescentes con identidad religiosa minoritaria” de Bibiana Marcela Castaño Hernández, analiza las voces y experiencias de jóvenes frente a la Educación Religiosa Escolar (ERE); “La configuración de la identidad nacional, el currículo y

la enseñanza de la literatura” de Juan Carlos Hernández Palencia, delibera sobre algunos paradigmas sociales y culturales que se configuran en el currículo académico.

En este número la reflexión histórica no derivada de investigación también tiene cabida: “La *Cartilla moral* de Alfonso Reyes. Lecciones breves: preceptos de sabios” de Carolina Moreno Echeverry analiza las circunstancias históricas en las que se encontraban México y Alfonso Reyes para 1944; los contextos político y educativo en el momento de escritura.

En esta décimo primera edición de la Revista Senderos Pedagógicos es posible advertir diversas posiciones: propuestas que enriquecen las miradas y comprensiones de una realidad cambiante; múltiples voces académicas nacionales e internacionales que asumieron el compromiso de reflexionar e investigar en estos momentos de emergencia sanitaria. Esperamos que estas contribuciones dialoguen con otras miradas y perspectivas: familias y estudiantes, docentes y sus organizaciones representativas, investigadores emergentes y consolidados, interesados en aportar a la comprensión y solución de problemas de las ciencias sociales desde los campos de la educación y la pedagogía.

Ph.D. Martha Elena Álvarez Duque

Docente e investigadora

Licenciatura en Educación Infantil

Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria

Referencias

- Abadía Alvarado, L. (marzo de 2020). El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia. *Hoy en la Javeriana*, 59(1355), 9.
- Azoulay, A., Ryder, G., Fore, H., y Edwards, D. (2020). *Día Mundial de los Docentes*. UNESCO, OIT, UNICEF. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374445_spa
- Boccaccio, G. (1974). *El Decameron*. Bruguera.
- Dussel, I., Ferrante, P., y Pulfer, D. (Comp.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia. Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Universidad Pedagógica Nacional.



o ni partido político.

Salud y fuerza!

descarga: <https://goo.gl/qBKQcT>
res - www.instagram.com/lucy.deetz

Septiembre 2017

Prácticas de cuidado implementadas por los niños, niñas, adolescentes y sus familias durante la enfermedad¹

Care practices implemented by children, adolescents and their families during the disease

Autoras:

Manuela Arrubla Gutiérrez², Jennifer Giraldo Mesa³, Valentina Monsalve Mejía⁴, Magdalena Sánchez Vélez⁵, Nadia Milena Henao García⁵

Recibido: 01/07/2020

Aprobado: 28/10/2020

Resumen:

El artículo presenta los resultados del proyecto investigativo y pedagógico sobre las prácticas de cuidado implementadas por las familias de niños, niñas y adolescentes (NNA) con Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT), en tres instituciones de salud en Medellín, Colombia. Esta investigación cualitativa, desde la perspectiva interpretativa y con enfoque narrativo, implementó como técnica los relatos de vida; la propuesta pedagógica se sustentó desde el taller, cuyas actividades rectoras: juego y arte, se registraron en diarios pedagógicos. Los datos se sistematizaron en una matriz de análisis cuyas unidades de sentido, pre-categorías y categorías emergentes fueron: emociones, juego y experiencias de aprendizaje; proceso de cuidado durante la enfermedad; hábitos de cuidado y autocuidado durante la enfermedad; y aprendizajes respecto al cuidado ante la enfermedad. Entre los resultados más importantes están la identificación de cambios en las rutinas debido a la alteración de la salud y la implementación de nuevas prácticas de cuidado.

1 Artículo de investigación.

2 Licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. manu2034@hotmail.com

3 Licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. jeny.1016@hotmail.com

4 Licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. valmonme@gmail.com

5 Licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. magda9613@hotmail.com

6 Magíster en Educación de la Universidad de San Buenaventura Medellín, Licenciada en Educación Preescolar del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Coordinadora de la línea de investigación sobre infancias del Grupo Senderos y de la Licenciatura en Educación Infantil del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. nmhenaog@tdea.edu.co, milenaho2@gmail.com.

Palabras clave: infancia, familia, prácticas, cuidados, enfermedad.

Abstract

The article presents the results of the research and pedagogical project on the care practices implemented by the families of children and adolescents (NNA, for its abbreviation in Spanish) with chronic non-communicable diseases (NCD) in three health institutions in Medellín, Colombia. This qualitative research, from an interpretative perspective and with a narrative approach, implemented life stories as a technique; the pedagogical proposal was supported from the workshop whose

guiding activities, play and art, were recorded in pedagogical journals. The data were systematized in an analysis matrix whose emerging units of meaning, pre-categories, and categories were: emotions, play and learning experiences; process of care during the disease; habits of care and self-care during the disease; and learning about care for the disease. Among the most important results are the identification of changes in routines due to health alteration and the implementation of new care practices.

Keywords: childhood, family, practices, care, disease.

Introducción

El proyecto investigativo y pedagógico surgió con el propósito de analizar las prácticas de cuidado implementadas por las familias de niños, niñas y adolescentes (NNA) con Enfermedades Crónicas No Transmisibles (ECNT). A partir del estudio de los relatos de vida se pudo comprender, por un lado, cómo implementaron acciones que modificaron los estilos de vida; por otro, los aprendizajes sobre cómo llevar, cuidarse y protegerse de la mejor manera antes, durante y después de la enfermedad.

Esta investigación se realizó en tres instituciones de salud de Medellín con NNA en condición de enfermedad: Hospital Infantil Concejo de Medellín, Clínica Las Américas y Clínica Universitaria Bolivariana. Estas instituciones han adecuado sus espacios, para que los NNA que asisten allí, por un diagnóstico o condición de enfermedad, se les ofrezca un acompañamiento educativo-pedagógico.

Como parte del desarrollo del proyecto, se determinaron conceptos tales como: infancia, familias, prácticas de cuidado y ECNT. La infancia, según Jaramillo (2007) y Casas (2006), tiene un carácter histórico, cultural y social que ha tenido diferentes transformaciones a lo largo del tiempo y, por lo tanto, se plantea la necesidad de reconocer la pluralidad de infancias. Por su parte, la familia, de acuerdo con Oliva y Villa (2014), es la unidad principal de las sociedades; su estructura ha variado en cuanto a sus funciones y composiciones: la nuclear está compuesta por dos adultos, hombre y mujer con sus hijos; la extendida está integrada por padres, hijos, abuelos y otros familiares; la monoparental es aquella en la que los hijos viven solamente con uno de sus padres.

A su vez, las prácticas de cuidado, tal como lo plantea Amar (2015) y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI) (2018), son acciones que se basan en las creencias, costumbres y hábitos que los miembros de cada sociedad llevan a cabo con sus hijos, con el fin de promover aprendizajes; la antropología permite comprender cómo desde cada cultura, se distingue lo que las personas sienten, piensan y hacen en relación con la propia atención en salud (Muñoz y Vásquez, 2007). Por último, las ECNT, desde los planteamientos de Moiso (2007) y la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2018), son padecimientos de larga duración, entre los que se encuentran las enfermedades cardiovasculares y respiratorias crónicas, el cáncer y la diabetes. Según Moiso (2007),

El término “enfermedades crónicas” abarca las “enfermedades no transmisibles” tradicionales (vg. cardiopatía, diabetes, cáncer y asma), extendiéndose más allá de ellas. Las exigencias que estas enfermedades generan en los pacientes, las familias y en el sistema de atención de salud son similares. Las estrategias de asistencia son equivalentes y eficaces para todas las enfermedades crónicas, haciéndolas parecer mucho más similares que diferentes (p. 1).

La ruta metodológica se estructuró desde dos componentes: por un lado, la investigación cualitativa, con enfoque narrativo; en este caso, la técnica utilizada fue la de los relatos de vida de NNA y cuidadores. Por otro, la propuesta pedagógica se sustentó desde el taller, cuyas actividades rectoras: juego y arte, se registraron en diarios pedagógicos. Los datos se sistematizaron en una matriz de análisis a partir de unidades de sentido, pre-categorías y categorías emergentes: emociones, juego y experiencias de aprendizaje; proceso de cuidado durante la enfermedad; hábitos de cuidado y autocuidado durante la enfermedad; y aprendizajes respecto al cuidado ante la enfermedad.

Esta investigación permitió llegar a la conclusión de que las prácticas de cuidado implementadas por las familias de NNA fueron pertinentes, pues se evidenciaron cambios en las rutinas cotidianas; estas prácticas se adaptaron a la experiencia de la enfermedad, con el fin de garantizar el bienestar de NNA, compartiendo las experiencias con otros desde el desarrollo de características resilientes.

Metodología

La investigación cualitativa, desde una perspectiva interpretativa, permitió comprender la realidad de los NNA con ECNT, ya que produjo datos descriptivos tales como: “las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Quecedo y Castaño, 2002). Desde el enfoque narrativo, fue posible comprender: ¿quiénes son?, ¿cuál es el entorno? y ¿cuáles son sus realidades? Además de las relaciones interpersonales y comunicativas, al respecto Ricoeur afirma que:

Las acciones adquieren un nuevo sentido narrativamente, uno mucho más coherente que si las tomamos por sí solas. Lo que se recompone es justamente su relación con el agente, con el “quién” del acto; la acción se convierte de este modo en “interacción”: Narrar es decir quién ha hecho qué, por qué y cómo, desplegando en el tiempo la conexión entre estos puntos de vista (Como se citó en Kosinski, 2015, p. 7).

La investigación permitió recoger los discursos de los sujetos a investigar, las percepciones y conductas observables que ofrecen descripciones de acontecimientos, interacciones, comportamientos e incluso pensamientos mediante la técnica de relatos de vida que hacen referencia a una situación vivida; la guía utilizada se dividió en tres aspectos: antes, durante y después de la enfermedad, cada uno con varios tópicos y preguntas orientadoras. Mediante la implementación de los diarios pedagógicos, se sistematizaron las actividades observadas y realizadas. Mediante la triangulación de datos de estas dos técnicas, se determinaron categorías emergentes sobre las cuales se realizó el proceso de discusión de los resultados.

El proyecto contó también con la implementación de una propuesta pedagógica y su enfoque fue el taller. Desde los planteamientos de Perdomo (s.f.), el taller “es un ambiente educativo en el cual la interacción con el conocimiento es también interactiva e intersubjetiva entre los participantes” (p. 1). Desde el campo de conocimiento de la pedagogía hospitalaria se implementaron estrategias didácticas como el juego y el arte. El juego es la primera fuente de contacto del ser humano con su entorno social o familiar, el niño empieza a jugar desde el vientre con la madre como por instinto o necesidad biológica; es una actividad innata y placentera; además, se considera una estrategia importante para conducir al niño en el mundo del conocimiento y a establecer relaciones sociales con otras personas. El arte permite representar experiencias o deseos de diferentes maneras, a partir de los lenguajes expresivos. Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2014):

El arte se hace presente en la vida de cada persona y se comparte de maneras diversas. Propicia la representación de la experiencia a través de símbolos que pueden ser verbales, corporales, sonoros, plásticos o visuales, entre otros. De esta manera, impulsar la exploración y expresión por medio de diversos lenguajes artísticos para encontrar aquello que no solo hace únicos a los individuos, sino que los conecta con una colectividad, resulta fundamental en la primera infancia, puesto que lleva a establecer numerosas conexiones: con uno mismo, con los demás, con el contexto y con la cultura (p. 13).

La población participante de la investigación fueron NNA, entre el primer mes de vida hasta los 15 años, en condición de enfermedad, concretamente con ECNT; los hospitales y clínicas en los que se llevaron a cabo los estudios fueron: Hospital Infantil Concejo de Medellín, Clínica Las Américas y Clínica Universitaria Bolivariana, instituciones ubicadas en la ciudad de Medellín.

También se utilizaron consentimientos informados para el trabajo con los NNA, padres o cuidadores y registros fotográficos y de voz. Para la sistematización se diseñó una matriz de Excel, en la cual se organizaron los datos que posteriormente permitieron extraer las unidades de sentido, pre-categorías y categorías, que dieron como resultado las categorías emergentes.

Resultados y discusión

Para la discusión de resultados se definieron cuatro categorías; dos de ellas surgieron de las mediaciones pedagógicas realizadas con base en la propuesta pedagógica: emociones, juego y experiencias de aprendizaje y procesos de cuidado durante la enfermedad; las otras dos surgen de la sistematización de los datos de los relatos de vida de NNA y cuidadores: hábitos de cuidado y autocuidado durante la enfermedad y aprendizajes respecto a cuidados ante la enfermedad.

Emociones, juego y experiencias de aprendizaje

Estar en un contexto hospitalario no es una experiencia agradable; es una situación compleja que tiene un impacto social, que afecta tanto a quien la padece como a su familia. Por esta razón, en esta investigación se buscó implementar estrategias didácticas basadas en el juego y el arte, que permitieran evidenciar cambios en los sujetos al momento de comunicarse, expresar sus emociones y relacionarse

con los demás en el contexto hospitalario. Además, estas estrategias permitieron potenciar y fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en cuanto a la enfermedad, sus cuidados y síntomas, en pro de mediar en estos, para favorecer la construcción e identificación de autoesquemas, el fortalecimiento de relaciones intra e interpersonales y las relaciones familiares.

Así, el juego se determina como estrategia de mediación pedagógica; de acuerdo con Damián (2014), “[...] el juego supone un medio esencial de interacción con los iguales y, sobre todo, induce al descubrimiento de nuevos sentimientos, sensaciones, emociones y deseos que van a estar presentes en muchos momentos del ciclo vital” (p. 121). Como lo menciona este autor, es importante generar estos espacios, que mediados por el juego y el arte permiten la participación de NNA y los cambios en el contexto hospitalario, para que este se convierta en un espacio de alegría y aprendizaje.

Algunas de las actividades que se llevaron a cabo fueron: “protejo mi cuerpo”, “monstruo de las emociones”, “medalla para valientes”, “escudo protector”, entre otras. Mediante estas experiencias se establecieron distintas relaciones con las demás personas, lo que ayudó a que desarrollaran su imaginación, a relacionarse con otros niños, a que tuvieran más confianza al comunicarse, jugar, distraerse y aprender. Con la implementación de esta propuesta, se evidenció que el juego y las relaciones sociales son parte fundamental del desarrollo y crecimiento de los NNA. Algunos de los testimonios recolectados en el desarrollo de estas estrategias fueron:

- Cuidador de niña de cinco años: “las actividades permiten que la imaginación, sueños y pensamientos de nuestros hijos sean coadyuvantes en la recuperación. Nos permiten a nosotros como padres ver sus caritas de nuevos con una sonrisa. Gracias” (Comunicación personal, 2019).
- Cuidador de niño de ocho años: “las actividades me parecen muy apropiadas para los niños, los sacan de la rutina del hospital y les ayudan a aprender el cuidado que deben tener con su cuerpo y la importancia de reconocer sus emociones. Gracias” (Comunicación personal, 2019).
- Niña de 12 años con cáncer: “las actividades me han parecido muy relajantes, entretenidas, ayudan a los niños a olvidarse del hospital y su enfermedad por un rato y nos mantiene alegres” (Comunicación personal, 2019).

Las acciones realizadas estaban pensadas para los NNA de diferentes edades, con distintas enfermedades tales como: asma, diabetes, cáncer, entre otras, lo que permitió que el contexto hospitalario se convirtiera en un espacio inclusivo y agradable, propicio para fortalecer las habilidades sociales. Blanco (2009) afirma que: “[...] las habilidades sociales son el arte de relacionarse con las demás personas y el mundo que nos rodea. Son conductas destinadas a conseguir un objetivo, defender nuestros derechos, ser asertivos en la expresión de nuestras emociones y deseos” (s.p.).

En la implementación de la propuesta, se logró fortalecer las relaciones interpersonales entre los NNA y sus cuidadores, con el fin de promover experiencias positivas para el aprendizaje y la participación en un contexto diferente, donde se crean y fortalecen las relaciones sociales, pues como lo menciona Blanco (2009), son fundamentales en el bienestar de los NNA en condición de enfermedad y es más favorable para su recuperación. Un cuidador de una niña de diez años expresa:

En lo personal me agradan mucho las actividades que hacen con los niños, se distraen un poco y comparten con los demás niños, es una labor muy hermosa al hacer sonreír y alegrarles un poco el paso por el hospital a los niños (Comunicación personal, 2019).

Los espacios generados en cada actividad permitieron transformar el contexto hospitalario, generando un clima más favorable para el aprendizaje de los niños y los adolescentes, integrando a la familia al proceso de adaptación. Permitieron que cada persona que se encontraba en las habitaciones cambiara su estado de ánimo, compartiera con otros que estaban a su alrededor, se distrajeran un poco y aprendieran a diferenciar y expresar sus emociones. Al respecto, Filella menciona que: “[...] la educación emocional debe ser considerada como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del cognitivo. Ambos elementos son esenciales para el desarrollo de la personalidad integral” (Como se citó en Oros et al., 2011, p. 496).

Mediante la actividad “el monstruo de las emociones” se pudo evidenciar que los NNA al estar en el contexto hospitalario, sintieron todas las emociones; algunas de las expresiones manifestadas fueron: “todas las emociones, porque no me gusta el hospital” (Comunicación personal, niña de cinco años, 2019); “a mí me gusta el hospital porque parece un hotel de los de la playa, pero no me gusta cuando me chuzan o me lastiman, por eso pongo todas las emociones” (Comunicación personal, niño de ocho años, 2019).

Además, se observó que, al momento de realizar las actividades propuestas, los niños se veían felices, pero algunos cuidadores manifestaban que en la habitación se aburrían, lloraban, se ponían muy tristes y solo se tranquilizaban cuando hacían alguna actividad que les llamara la atención; sentían alegría al compartir con los demás niños, y miedo cuando las enfermeras entraban a la habitación.

Finalmente, cabe resaltar que para transformar los contextos hospitalarios es necesario determinar cuáles son los efectos negativos de la hospitalización en cuanto a las relaciones sociales, lo que ayudaría a diseñar estrategias que motiven a la participación de los NNA en cada una de las actividades, en las que logran experimentar sensaciones diferentes y descubren capacidades o habilidades que no sabían que tenían; de esta manera, las experiencias de aprendizaje serán significativas.

Procesos de cuidado durante la enfermedad

Los cuidados que brindan los padres, cuidadores y personal médico a los NNA durante la enfermedad son pertinentes para su diagnóstico, tratamiento y estancia en las instituciones de salud. Los padres y cuidadores desempeñan un rol importante cuando incentivan a los NNA con prácticas de cuidado que deben tener, a partir de su enfermedad e ir implementado con ellos los cambios que se presenten en sus rutinas diarias, como por ejemplo: modificación de la hora de levantarse, ya que algunos deben tomar medicamentos; o cuando están en el hospital deben despertarse temprano para que el médico efectúe la revisión; en algunas ocasiones, se cambia el momento de tomar el baño, si antes lo hacían solos, ahora lo deben hacer acompañados, o por el contrario, si antes se bañaban con agua fría, ahora lo deben hacer con agua caliente; asimismo se presentan modificaciones en la dieta alimentaria, dependiendo del tipo de enfermedad que presenten.

En los hábitos cotidianos, los NNA que realizaban algún deporte, si su enfermedad se lo impide, no pueden volver a practicarlo; otros deben quedarse en sus casas, ya que no pueden salir si está haciendo mucho frío o mucho calor; algunos deben permanecer en sus hogares si tienen las defensas muy bajas, para evitar posibles complicaciones en su tratamiento; unos cuantos deben dejar de asistir a la escuela, porque su estadía permanente en el hospital no les permite seguir con el proceso. También se presentan cambios en su aspecto físico, por ejemplo: bajar de peso, pérdida de cabello e inflamaciones en alguna parte del cuerpo.

La actividad “protejo mi cuerpo” fue muy enriquecedora, porque se notó el compromiso y dedicación tanto de los niños como de los padres por el cuidado del cuerpo, por mantenerlo sano, limpio y en las mejores condiciones; durante el desarrollo, los participantes decidieron contar sus experiencias tanto positivas como negativas, pues no todas las familias contaron al resto de grupo que habían escrito en el escudo protector, pero aun así se llegó a una conclusión y aprendizaje de lo que se debe o no hacer con NNA y enseñar siempre que se debe trabajar por su bienestar físico y psicológico. Con base en estos planteamientos, Falleiros et al. (2014) establecen que

La necesidad de relaciones sustentadoras continua se refiere a la presencia del cuidador del niño y al modo de interacción constante con él, por medio de cuidados físicos e interacciones afectivas. La necesidad de protección física y seguridad objetiva garantizar condiciones favorables para la manutención de la integridad física y fisiológica del niño, en la que participan: alimentación, higiene, sueño, protección, movimientos, acompañamiento del crecimiento y desarrollo, apoyo a los hábitos saludables, y protección contra

infecciones y accidentes, así como la reglamentación con base en legislación y otras medidas que protejan al niño de daños físicos, sociales y ambientales (p. 605).

Se evidenció también que los padres brindan apoyo y cuidado en todo el proceso de la enfermedad; comienzan a informarse, a investigar y a preguntar al personal de salud sobre los padecimientos de sus hijos o hijas y cómo deben llevarlos; se muestran interesados en saber cómo sobrellevarlos de la mejor manera y con los cuidados pertinentes.

Al inicio de la enfermedad los padres se muestran con preocupación y tristeza, pero cuando empiezan a convivir con el padecimiento de sus hijos, intentan manejarlo de la mejor forma posible, cambiando las rutinas y los hábitos alimenticios; inician un proceso en el que se preocupan por el bienestar de sus descendientes y, en todo momento, tratan de evitar sucesos que afecten su salud.

En este proceso de cuidado durante la enfermedad, algunas familias se vuelven más fuertes; mientras que, por el contrario, otras más frágiles, pues lo que esperan durante esta experiencia de enfermedad y tratamiento es una pronta recuperación y regresar a la vida como acostumbraban a llevarla, generando un sentimiento de ansiedad. En este proceso de cuidado, durante el padecimiento, es fundamental hablar con los padres y explicarles que va a ser un tiempo de ajustes continuos.

Con la realización de la actividad “el monstruo de las emociones”, se evidenció que los niños, niñas, cuidadores y padres aprendieron a diferenciar y expresar sus emociones a partir del monstruo de colores. Estaban felices con sus monstruos, algunos empezaron a poner el azul, otros el amarillo o el rojo; al final, al observar las creaciones de todos, el monstruo quedó de todos los colores. A los participantes se les preguntó que emoción le habían puesto a su monstruo y decían: “todos los colores”.

Al respecto, Oros et al. (2011) mencionan que la educación emocional debe ser considerada como un proceso educativo continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del cognitivo. Ambos elementos son esenciales para el desarrollo de la personalidad integral. Las emociones influyen en las decisiones que tomamos a lo largo de la vida, se manifiestan en expresiones, ya sean faciales o corporales; por esto es importante saberlas manejar.

Los cuidados de los NNA varían dependiendo de su enfermedad; por ejemplo, los niños con algún tipo de cáncer y que están en el proceso de quimioterapia, deben cuidarse al tener contacto con personas con virus o enfermedades contagiosas, porque durante este proceso sus defensas son muy bajas; aquellos con enfermedades respiratorias crónicas deben cuidarse de los climas fríos, de los lugares en donde haya mucho polvo o donde trabajen con sustancias químicas que afecten su respiración, tampoco pueden tener mascotas; los que padecen enfermedades cardiovasculares deben abstenerse de realizar actividades que impliquen agotamiento físico; y los que tienen diabetes, deben cambiar sus rutinas alimenticias omitiendo los azúcares.

En la experiencia se evidenció que los cuidados que se dan a los NNA por parte de sus padres son oportunos y pertinentes, pues los que presentan enfermedades agudas tienen una pronta recuperación y aquellos que presentan enfermedades crónicas, aprenden y comienzan a adaptarse a los cambios que deben hacer para mantenerse en un buen estado de salud. Por tal motivo, se realizaron diferentes tipos de actividades, enfocados en la identificación de los aspectos propios de la enfermedad, con los cuales se buscaba que las personas mejoraran prácticas de cuidado para que fuera más fácil establecer signos o síntomas de alarma, cambios en rutinas, entre otros aspectos directamente relacionados con la enfermedad. Durante las entrevistas a NNA, padres y cuidadores surgieron algunos cuidados que ellos practican durante la enfermedad, tales como:

- “Los niños con las defensas bajas no pueden jugar con otros niños” (Comunicación personal, 2019).
- “Siempre hay que estar pendientes dándole vitaminas, puesto que ellos dejan de comer mucho” (Comunicación personal, 2019).
- “Cancelación del estudio, les toca salirse de estudiar y también, en algunas ocasiones, cancelar las salidas” (Comunicación personal, 2019).
- “Evitar que el niño o niña se serene, evitar que tome cosas frías y cambiar constantemente las cortinas y las sábanas” (Comunicación personal, 2019).

Las prácticas de cuidado que se les brinda a los NNA durante la enfermedad son pertinentes, pues los padres aprenden cómo deben llevarla y asimilan muy bien los cambios; se puede decir que adoptan una nueva vida, donde todo cambia: los hábitos de higiene y alimentación, así como las rutinas diarias. Los padres además de adaptarse a la enfermedad ayudan y enseñan a sus NNA cuáles deben ser las atenciones mientras están en un tratamiento o, por el contrario, los cambios que se deben implementar de por vida. En conclusión, los cuidados durante la enfermedad son muy importantes, pues facilitan el proceso de una pronta recuperación y una manera de llevar la enfermedad de buena manera, de tal forma que no empeoren.

Hábitos de cuidado y autocuidado respecto a la enfermedad

Durante la implementación del proyecto se realizó una recolección de datos mediante narrativas, teniendo en cuenta la experiencia vivida por los NNA; acción que permitió evidenciar los hábitos de cuidado y autocuidado durante la enfermedad. Según la OEI (2018), este tipo de hábitos

hacen parte de la cotidianidad [...] son de vital importancia en la promoción del crecer bien, desarrollo y aprendizaje de las niñas, los niños al generar bienestar y enriquecer las experiencias pedagógicas [...]. Cuidar implica reconocer, valorar, respetar, acoger y atender de manera sensible y oportuna los llamados, requerimientos y necesidades de niñas, niños (p. 8).

Mientras que el autocuidado, de acuerdo con Prado et al. (2014), se entiende como:

[...] el conjunto de acciones intencionadas que realiza la persona para controlar los factores internos o externos, que pueden comprometer su vida y desarrollo posterior. El autocuidado, por tanto, es una conducta que realiza o debería realizar la persona para sí misma [...] con el interés de mantener un funcionamiento vivo y sano, continuar, además, con el desarrollo personal y el bienestar (p. 838).

Teniendo en cuenta lo planteado anteriormente por los autores y los datos obtenidos en las narrativas, los hábitos de cuidado y autocuidado se deben inculcar desde temprana edad en los NNA, porque a medida que van creciendo, se vuelven parte de su rutina diaria.

En los relatos de vida, las familias resaltan su papel fundamental en la adquisición de este tipo de hábitos durante la crianza de los NNA; las conductas aprendidas tienen que ver con las orientaciones brindadas por ellos, en las que implementaron prácticas de higiene, alimentación y hábitos, tales como tomar los medicamentos diariamente, con la idea de mejorar el cuidado del cuerpo y la salud. De acuerdo con el Ministerio de Salud (2018): “[...] el padecer ECNT afecta de forma considerable la calidad de vida de la persona debido a las adaptaciones que deberá hacer según el tipo de enfermedad” (s.p.).

Los hábitos de cuidado y autocuidado involucran prácticas saludables que ayudan a los sujetos a sentirse bien; las familias y los niños se adaptan a las características y fases de cada enfermedad e implementan las recomendaciones de los médicos. Aunque el cuidador de un niño de ocho años reconoce que: “al principio de la enfermedad lo querían tener en una urna de cristal” (Comunicación personal, 2019); de igual manera, menciona realizar o implementar cuidados especiales, teniendo en cuenta la enfermedad.

Para los NNA con asma se debe prestar más atención al aseo de la casa, no pueden estar donde alguien está fumando, deben evitar el sereno y tomar cosas frías, tratar de cambiar constantemente las cortinas, las sábanas para evitar que les dé alergia y estar pendiente siempre por si les da gripe, ya que es una alarma instantánea. Al respecto, una niña de siete años expresa que:

mi rutina es un *puff* cada vez que me siento mal y siempre que me va a bañar un baño caliente, pues yo como de todo. Haciéndole caso a lo que me dice mi papá y los medicamentos que necesito para cuidarme (Comunicación personal, 2019).

En cuanto a la diabetes se recomienda cambiar la alimentación: la comida debe ser saludable, no consumir gaseosas, dulces, entre otros. Además, los padres y cuidadores deben estar pendientes de las aplicaciones de la insulina, caminar mucho. Al respecto un niño de 10 años manifiesta que: “me toca consumir alimentos sin azúcar, también sin grasa y estarme aplicando la insulina” (Comunicación personal, 2019).

En relación con los cuidados de los niños con cáncer, como “mantienen las defensas bajitas” es importante que no salgan, que no jueguen con otros niños en ese tiempo. Un cuidador de una niña de dos años refiere que: “ellos dejan de comer mucho, entonces hay que estar pendientes dándole vitaminas”, “evitar que tomen cosas del suelo porque les puede dar alguna bacteria” (Comunicación personal, 2019).

Y finalmente en las enfermedades cardiovasculares es importante adaptarse al tipo de alimentación que le recete el nutricionista, estar pendiente de los medicamentos, tomarlos todos los días, caminar, subir escaleras y evitar el sedentarismo.

La atención que se debe brindar a los NNA con ECNT requiere dedicación, cuidados individuales y permanentes para evitar recaídas u hospitalizaciones. Aunque los hábitos de cuidado y autocuidado parezcan ser algo simple, en realidad involucra reconocer la identidad de cómo cuidar su propio cuerpo y el del otro, adquiriendo hábitos nuevos en sus rutinas.

Durante la implementación del proyecto se logró evidenciar que las ECNT en los NNA es algo que involucra a toda la familia, puesto que la hospitalización y los tratamientos son un gran reto para la misma, pues hacen todo lo posible para brindar los cuidados que necesitan sus hijos. Las familias aprenden a adaptarse a las características de cada enfermedad y sus diferentes fases; pero todo esto causa alteraciones en las rutinas de todos sus integrantes, ya sea en el trabajo, escuela, universidad, tiempo libre, entre otros. Algunos de los cambios que surgieron en las rutinas de los cuidadores por la enfermedad de sus hijos fueron:

- Cuidadora de niña de dos años con diagnóstico de cáncer: “yo la tenía en ese programa de crecimiento y desarrollo, la tenía en estimulación y en piscina, ya tuve que retirarla” (Comunicación personal, 2019).
- Cuidadora de niña de tres años con diagnóstico de cáncer: “me retiré del estudio, me tocó salirme de estudiar, ya se empezaron a cancelar las salidas con la niña porque salía mucho con ella” (Comunicación personal, 2019).

Sufrir una ECNT conlleva a un cambio o alteración en la vida cotidiana de todas las personas alrededor de quien la padece, además de esfuerzos familiares con el fin de garantizar la calidad de los cuidados antes, durante y después de la enfermedad.

Aprendizajes respecto a cuidados ante la enfermedad

La sistematización de la información obtenida de los relatos de vida de NNA y cuidadores permitió evidenciar diferentes aprendizajes en relación con las prácticas de cuidado, rutinas, entre otros aspectos. Al respecto, Gagné establece que

El aprendizaje es un proceso de cambios en la capacidad o conducta de los organismos vivos, más o menos estables y que persiste pese al tiempo transcurrido, y que no puede ser explicado sencillamente por procesos de crecimiento o maduración (procesos internos), ni es producto de estados patológicos, debe ser resultado de la interacción de su organismo con su medio externo. Es decir el aprendizaje es un proceso y un producto (resultados), que pone énfasis en la naturaleza de los procesos internos, en las situaciones ambientales o eventos externos, en el tipo de conductas que pueden ser modificadas mediante el aprendizaje y las características que resultan del mismo (González et al., 2006, p. 5).

Tomando como base lo anterior, y a partir de los relatos de vida tanto de NNA como de cuidadores en los diferentes contextos hospitalarios, se pudo evidenciar que ellos construyeron diversos aprendizajes a partir de las experiencias que viven cotidianamente en relación con la condición de enfermedad. Cabe destacar que estos aprendizajes no se evidencian de un día para otro, puesto que involucran diferentes procesos individuales e incluso familiares. Por ejemplo, algunas personas manifestaron que el hecho de ir al hospital ya es parte de su cotidianidad; en cambio, otros dicen que es complejo el tener que estar movilizándose a la institución de salud, porque no es habitual que un familiar se enferme y que tengan que adaptar su rutina para poder acompañarlo y prestarle la atención necesaria.

Los NNA y cuidadores construyen diferentes aprendizajes a partir de las experiencias vividas, en este caso a partir de la enfermedad, los cuales van más enfocados a los cuidados que se deben tener para sobrellevar la situación, ya sea por parte de los mismos NNA como por la familia, puesto que se presentan casos en los que se evidencian unas prácticas de cuidado que han dado buenos resultados y otras no tanto; a partir de esto, las personas optan por buscar más información para mejorar esas prácticas, aprendiendo de lo realizado; tanto así que luego lo vuelven a poner en práctica con otras

personas, contándoles lo que hacían, lo que les funcionó y lo que no les dio buen resultado para que otros decidan si también ponen en práctica estas recomendaciones o toman las que consideran útiles y las adaptan a sus contextos.

A partir de los aprendizajes obtenidos, las personas cambian algunos aspectos de su vida y su cotidianidad para que el proceso de la enfermedad sea más llevadero y comprensible, puesto que los cambios que surgen a nivel físico, emocional y psicológico son en la mayoría evidentes y otros no tanto, por lo que se realizan diferentes tipos de actividades enfocadas en la identificación de los aspectos propios de la enfermedad, con los cuales se busca que las personas mejoren prácticas de cuidado que implementen para que sea más fácil identificar signos o síntomas de alarma, cambios en rutinas, entre otros aspectos directamente relacionados con la enfermedad. Algunos de los aprendizajes recolectados a partir de los relatos de vida fueron:

- Cuidador de niño con diabetes: “[...] he aprendido que hay que estar pendiente de los de uno y que no se le puede pasar a uno por lo mínimo que sea, no se le puede pasar a uno de sus hijos enfermedades [...] he aprendido a conocer nuevas cosas como lo de la diabetes que no sabía nada nada y he aprendido muchas cositas como la aplicación de la insulina” (Comunicación personal, 2019).
- Cuidadora de niña de dos años: “[...] lo que pasa es que uno ya ve las cosas de diferente manera, la vida ya es otro cueno [...] se vuelve uno más humano, ya lo material y lo que es en sí lo físico pasa a un segundo plano, lo más importante definitivamente es la salud” (Comunicación personal, 2019).
- Niño de 12 años: “yo debo de llevar mi enfermedad con mucha paciencia, no debo desesperarme ni darme rabias ni preocuparme” (Comunicación personal, 2019).
- Cuidadora niña de tres años: “que cuando uno está bien se aleja mucho de Dios, solo lo busca en las cosas malas y es donde más se une la familia” (Comunicación personal, 2019).

Este tipo de aprendizajes se manifiesta en las personas de diferentes maneras. En ocasiones se evidencian casi inmediatamente luego que ocurre una situación que altera la cotidianidad; otras veces se tarda un poco más debido a que viven un proceso de duelo y de aceptación de la situación, ya que el estilo de vida se ve afectado. Los aprendizajes se evidencian con mayor facilidad cuando las personas son colocadas a prueba, ya sea siguiendo recomendaciones brindadas por el personal de salud que lleva el caso del niño, ampliando la información que se le brinda y haciendo preguntas al respecto, implementando nuevas prácticas de cuidado o simplemente acompañando a los pacientes durante la enfermedad.

En este punto influye mucho la motivación de las personas para superar procesos que pueden ser adversos y el interés que tengan en continuar adelante, según la realidad y el contexto que afronten; puesto que hay factores que inciden directa o indirectamente en los diferentes aspectos de su vida: personales, familiares y comunitarios; factores que pueden llegar a ser de riesgo o de protección, los cuales dejan diferentes tipos de aprendizaje en la persona que los experimente.

Conclusiones

La investigación permitió adquirir nuevas experiencias mediante la implementación de mediaciones pedagógicas en los diferentes contextos hospitalarios; favoreció los procesos de enseñanza y aprendizaje tanto de los NNA y cuidadores como de las docentes. Se propició un ambiente diferente que posibilitó que el proceso de hospitalización fuera más ameno y, al mismo tiempo, que tuviera experiencias significativas que los ayudara a mejorar sus prácticas de cuidado en cuanto a la alimentación, higiene, hábitos, ejercicio, entre otros; acciones que no solo estaban diseñados para la estancia hospitalaria, sino para que se continuaran implementando en los hogares.

También se logró llevar a cabo estrategias didácticas que motivaran a los NNA a mejorar su salud; se lograron fortalecer los lazos familiares, además de promover el bienestar en los niños mediante experiencias que les posibilitaron relacionarse con los demás, experimentar emociones y explorar su creatividad, lo que permitió que los NNA vieran el hospital como un lugar mucho más agradable, que ofrece oportunidades para divertirse, jugar y aprender.

Finalmente, es pertinente resaltar que los diferentes elementos utilizados durante las mediaciones pedagógicas en los contextos hospitalarios, como las actividades de la propuesta pedagógica y la guía para los relatos de vida para la identificación y descripción de las prácticas de cuidado que implementan los NNA con ECNT y sus familias, son adecuadas porque permiten que este proceso se realice de una forma más amigable, que no interfiere de forma abrupta en la vida de los NNA hospitalizados, sino que por el contrario les facilitara un poco sobrellevar la situación por la que atraviesan, aprendiendo más de sí mismos, de sus familias y de quienes les rodean.

Referencias

- Amar, J. (2015). *Desarrollo infantil y prácticas de cuidado*. Editorial Universidad del Norte.
- Blanco, E. (2018). *¿Qué son las habilidades sociales? Tipos y para qué sirven*. <https://psicologosoviedo.com/especialidades/ansiedad/habilidades-sociales/>
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27-42. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/23779>
- Damián, M. (2014). *Contextos, juegos y expresión de las emociones de los escolares: su importancia en el desarrollo psicológico y en la educación*. <http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/121-130.pdf>
- Falleiros, D., Pereira, N., Pancien, L., Ramallo, M., Pamplona, V., y Malone, M. (2014). La seguridad del niño en la perspectiva de las necesidades esenciales. *Revista Latino-Am. Enfermagem*, 22(4), 604-610. https://www.scielo.br/pdf/rlae/v22n4/es_0104-1169-rlae-22-04-00604.pdf
- González, E., Campos, J., y Palomino, J. (2006). Escuela Académica Profesional de Psicología. Introducción a la psicología del aprendizaje. Doi: 978-9972-34-540-1
- Jaramillo, L. (2007). Concepciones de infancia. *Zona próxima*, 8, 108-123. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=85300809>
- Kosinski, A. (2015). Una manera de responder ¿quién soy?: la identidad narrativa de Paul Ricoeur. *Revista del Departamento de Filosofía*, 213-221. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/avatares/article/view/322/325>
- Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Documento 21: El arte en la educación inicial. Serie de orientaciones pedagógicas para la educación inicial en el marco de la atención integral*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-341880_archivo_pdf_doc_21.pdf
- Ministerio de Salud. (2018). *Enfermedades crónicas no transmisibles - Comunidad*. <http://www.rionegro.gov.ar/index.php?contID=17803>
- Moiso, A. (2007). Enfermedades Crónicas No Transmisibles: el desafío del siglo XXI. En H. Barragán (Dir.), *Fundamentos de Salud Pública* (pp. 265-290). Universidad Nacional de La Plata.
- Muñoz, L., y Vásquez, M. (2007). Mirando el cuidado cultural desde la óptica de Leininger. *Colombia Médica*, 38(4), 98-104. <http://www.scielo.org.co/pdf/cm/v38n4s2/v38n4s2a11.pdf>
- Oliva, E., y Villa, V. (2014). Hacia un concepto interdisciplinario de la familia en la globalización. *Justicia Juris*, 10(1), 11-20. <http://www.scielo.org.co/pdf/jusju/v10n1/v10n1a02.pdf>

- Organización de Estados Iberoamericanos. (OEI). (2018). *Prácticas de cuidado y crianza*. https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Practicas_de_Cuidado.pdf
- Organización Mundial de la Salud. (OMS). (2018). Organización Mundial de la Salud.
- Oros, L., Manucci, V., y Richaud, M. (2011). Desarrollo de emociones positivas en la niñez. Lineamientos para la intervención escolar. *Educación y Educadores*, 14(3), 493-509. <https://www.redalyc.org/pdf/834/83422605004.pdf>
- Perdomo, N. (s.f.). *Los retos del aprendizaje: El taller como estrategia pedagógica*. <https://www.emagister.com/blog/los-retos-del-aprendizaje-el-taller-como-estrategia-pedagogica/#:~:text=Seg%C3%BAAn%20Vasco%2C%20oun%20taller%20%E2%80%9C%E2%80%A6,un%20ambiente%20rico%20en%20recursos>
- Prado, L., González, M., Paz, N., y Romero, K. (2014). La teoría Déficit de autocuidado: Dorothea Orem punto de partida para calidad en la atención. *Revista Médica Electrónica*, 36(6). http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1684-18242014000600004#:~:text=El%20concepto%20b%C3%A1sico%20desarrollado%20por,su%20vida%20y%20desarrollo%20posterior
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, 14, 5-39.



Avanzando hacia una pedagogía de la escucha de niños y niñas¹

Moving towards a pedagogy of listening for boys and girls

Autor:

Karina Alejandra Villarroel Ambiado²

Recibido: 10/08/2020

Aprobado: 15/10/2020

1. Artículo de reflexión.

2. Educadora de Párvulos. Doctora en Educación.
Directora de la carrera de Educación Parvularia,
Universidad Andrés Bello, Chile.
karina.villarroel@unab.cl

Resumen:

El artículo invita a la reflexión en torno a la propuesta de una pedagogía sustentada en la escucha de la infancia. Los sentidos abordados tienen su inspiración en los principios educativos de las Escuelas de Reggio Emilia y el pensamiento de Loris Malaguzzi. Estas ideas se sustentan en el reconocimiento de la expresión de los niños desde una pluralidad de lenguajes y la valoración de la cultura que coconstruyen en relación con los distintos actores sociales en los ambientes educativos de los que son parte. Con el propósito de repensar los imaginarios, a partir de los cuales se configura la educación de niños y niñas, se aporta una revisión teórica en torno a estos principios, se revisan algunas experiencias, y se ofrecen ideas para educadores en ejercicio y en formación.

Palabras clave: infancia, escucha, educación de la primera infancia.

Abstract:

The article invites reflection on the proposal of a pedagogy based on listening to children. The approached senses have their inspiration in the educational principles of the Schools of Reggio Emilia and the thought of Loris Malaguzzi. These ideas are based on the recognition of children's expression from a plurality of languages and the appreciation of the culture that they co-construct in relation to the different social actors in

the educational environments to which they are part. In order to rethink the imaginaries from which the education of boys and girls is shaped, a theoretical review is provided around these principles, some experiences are reviewed, and ideas are offered for educators in practice and in training.

Keywords: childhood, listening, early childhood education.

Introducción

En la infancia éramos muy vulnerables. Se nos hería con mucha facilidad. Una mirada severa de nuestro padre podía hacernos sentir desdichados. Una palabra fuerte de nuestra madre podía causarnos una herida en el corazón. De niño se tienen muchos sentimientos, pero es difícil expresarlos. Lo intentamos sin parar. A veces, aunque podamos encontrar las palabras, los adultos que nos rodean no son capaces de oírnos, ni de escucharnos, o no nos dejan hablar (Thich, 2017, p. 81).

Ser educador es una experiencia que se teje a lo largo de la vida, principalmente desde las vivencias de la niñez y la escolaridad. Es una profesión afortunada para quien decide formarse como educador, pues tiene una práctica previa como niño y escolar; etapas en las que la relación con los adultos y educadores configura los modos de ser y habitar el mundo, ya sea desde experiencias de respeto y acogida, o desde la negación, opresión e invisibilidad. Los educadores conservan registro, memoria e historia que se constituyen en la base para nuevas experiencias formativas o bien en situaciones en las que se desea desaprender.

Entonces, para reflexionar acerca de fenómenos imprescindibles del educar, cabe la necesidad de volver atrás, recuperar y mirar “con ojos de niño” (Tonucci, 2005), pues las decisiones que se toman en la práctica pedagógica, hoy emergen, entre otras cosas, de aquellos imaginarios que se han coconstruido en la trayectoria vital, muchos de los cuales se han instituido a partir de las orientaciones e imposiciones incuestionables de ciertas instituciones que han arrastrado una práctica tradicional y reproductiva, anulando toda expresión de la naturaleza de los niños y niñas. Como afirman Parellada y Traveset (2016), a partir de la escucha y la reflexión de la experiencia personal es necesario abandonar prácticas naturalizadas:

[e]ncaminarse a despertar y a poder mirar y ver cada vez más aspectos de nosotros mismos y de la vida, estar más completos e integrados, dejar de funcionar con el piloto automático y escuchar más al ser real que tenemos dentro y, sobre todo, qué nos dice nuestro cuerpo (p. 31).

Uno de los fenómenos olvidados en el educar es la escucha, en tanto disponibilidad y apertura. Escuchar es acoger, “[...] primero tengo que dar la bienvenida al otro, es decir, tengo que afirmar al otro en su alteridad. Luego atiendo a lo que dice. Escuchar es un prestar, un dar, un don” (Han, 2018, p. 113). Por su parte, Echeverría se refiere a ello como apertura al otro: “[e]s una forma a través de la cual el sistema que somos es afectado por el comportamiento de otros sistemas con los cuales cohabita y por las fuerzas del entorno en cual vive” (2013, p. 98).

Aproximaciones a la escucha

Escuchar es aventurarse al encuentro con el otro; implica estar atentos a toda expresión. Escuchar es ir más allá de las palabras; “[...] es atravesar el signo, ingresar en una caja de resonancias que abre lo impensado” (Duschatzky, 2017, p. 89). Es atender al lenguaje de la no palabra, como plantea Freire:

[...] escuchar es obviamente algo que va más allá de la posibilidad auditiva de cada uno [...] significa la disponibilidad permanente por parte del sujeto que escucha para la apertura al habla del otro, al gesto del otro, a las diferencias del otro (2003, pp. 114-115).

La escucha es conexión, vínculo, aceptación, donde quien escucha se despoja de preconcepciones para entregarse a la experiencia; “[...] el arte de escuchar se desarrolla como un arte respiratorio. La acogida hospitalaria del otro es un inspirar que, sin embargo, no se anexiona al otro, sino que lo alberga y protege. El oyente se vacía. Se vuelve nadie” (Han, 2018, p. 116). En esta entrega, no hay respuesta esperada, no hay esperanza de certezas, es una apertura al asombro frente a la maravilla del otro; en este sentido, “[e]scuchar es dejarse decir algo que no se busca y que no se quiere, algo en definitiva que no depende de nuestras preguntas” (Larrosa, 2003, p. 51). Escuchar es disponerse en actitud de curiosidad frente al ser, una curiosidad que permite aproximarse al otro desde la conexión con sus movimientos, silencios, miradas y emociones; acercarse desde otros lenguajes que emergen: “[n]ecesitamos escuchar lo que no se sabe. Más que el significado de un decir, lo que ese decir hace en nosotros, y entonces saltar por sus alrededores. Merodear los huecos, registrar sus reverberancias hasta dar

con la apertura” (Duschatzky, 2017, p. 97). Desde las ideas anteriores, cabe la reflexión respecto a la necesidad de escucha en cada situación educativa y entre los distintos actores sociales que hacen parte de ella, pues educar es relación, encuentro, convivencia, democracia y participación; por tanto, es imposible construir propuestas pedagógicas respetuosas e inclusivas si en la base de las relaciones no está la actitud de escucha. En este sentido Maturana enfatiza la urgencia de aprender a mirar y escuchar:

¿Para qué educar? Para recuperar esa armonía fundamental que no destruye, que no explota, que no abusa, que no pretende dominar el mundo natural, sino que quiere conocerlo en la aceptación y respeto para que el bienestar humano se dé en el bienestar de la naturaleza en que se vive. Para esto hay que aprender a mirar y escuchar sin miedo a dejar ser al otro en armonía, sin sometimiento (2001, p. 22).

Quien escucha, dice Freire (2003), ha de hacerlo en un acto de entrega sin prejuicios. Disponiéndose al discurso del otro, configurando una práctica democrática. Afirma, además, que es necesaria la preparación, contar con cualidades precisas, “enseñar exige saber escuchar” (p. 108), más aún en educadores que se declaran como progresistas. Al respecto, señala:

Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como el amor, el respeto a los otros, la tolerancia, la humildad, el gusto por la alegría, por la vida, la apertura a lo nuevo, la disponibilidad al cambio, la persistencia en la lucha, el rechazo a los fatalismos, la identificación con la esperanza, la apertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógico-progresista, que no se hace tan sólo con ciencia y técnica (Freire, 2003, p. 115).

¿Cómo se vive la escucha en el aula?

Una crítica a los centros educativos tradicionales, caracterizados por prácticas escolarizantes, es el protagonismo del educador y la imagen empobrecida de los estudiantes. El educador, además de decidir qué y cómo aprenden los niños, es quien habla y pide silencio para ser escuchado. En clases presenciales, los niños se sientan y oyen al profesor, como norma dentro del aula. Hoy, en confinamiento, los niños, conectados a través de dispositivos tecnológicos a clases remotas, son silenciados una vez más por los educadores, quienes al iniciar la clase solicitan apagar micrófonos y poner atención.

Una experiencia interesante es la de Josefa, cuya madre es educadora. Siendo niña, la veía preparar las clases, materiales, y en alguna ocasión, también la acompañó al aula. Un día, la niña dijo: “cuando sea grande me gustaría ser profesora”; su madre le preguntó la razón, y Josefa dijo: “porque lo pasas bien, te ves feliz”. La niña creció, y luego de seis años de escolarización, un día dice: “no me gustaría ser profesora”. Los motivos son claros: “no me gustaría, porque los profesores no pueden enseñar lo que los niños quieren, los profesores deben enseñar lo que el libro dice, no pueden crear otras cosas, es aburrido, tienen que repetir y repetir todos los años lo mismo” (Comunicación personal, mayo 2020).

El cuestionamiento es claro: los niños perciben que los educadores enseñan lo que el dispositivo curricular determina. Existe una propuesta de objetivos, aprendizajes, competencias y una red de contenidos definida, y los intereses de los niños no tienen cabida en aquellas prescripciones. Los niños no se sienten escuchados, no participan, no son los protagonistas de su aprendizaje. Los niños son silenciados; sus preguntas, problemas, intereses, asombros, movimientos no tienen cabida en las programaciones que los educadores diseñan, implementan y evalúan. Así descrito, los niños se encuentran vivenciando procesos de escolarización, en tanto son reproductores. Siguiendo las ideas de Calvo (2017), la educación es el proceso de creación de relaciones posibles; en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas.

Hace un tiempo, una profesora visitante preguntó a un grupo de niños de 5 a 6 años, cómo eran los niños de esa escuela. Los niños, sentados con sus cuerpos apegados a las mesas, casi inmóviles, miraron a su educadora antes de responder. La educadora asintió en señal de aprobación, y los niños comenzaron a responder señalando aquello que los caracterizaba: “son obedientes, ordenados, no corren, se quedan en silencio cuando habla la tía, se saben las letras y los números, se portan bien, escuchan a la tía, hacen las tareas, se sacan buenas notas” (Comunicación personal, mayo 2004). Los niños develan un imaginario de sí mismos como entes pasivos sumidos en lo escolar; niños que, aun cuando tienen voz, son silenciados por el adulto.

Ambas anécdotas indican que la escucha está ausente en la experiencia educativa. Esto es preocupante, pues sin escucha no hay relaciones, no hay educación, no hay comunidad, no se da cabida a la participación, en tanto “[...] la escucha tiene una dimensión política. Es una acción, una participación activa en la existencia de otros, y también en sus sufrimientos. Es lo único que enlaza e intermedia entre hombres para que ellos configuren una comunidad” (Han, 2018, p. 120).

¿Cómo avanzar hacia una pedagogía de la escucha?

Las ideas referidas a una propuesta de pedagogía de la escucha que aquí se destacan, encuentran su inspiración en los sentidos y principios del proyecto educativo de las escuelas y nidos de la comuna de Reggio Emilia³.

La escucha, como principio, es la base de las relaciones y exige rasgos fundamentales en la relación con los niños:

[e]l papel del adulto es muy importante no sólo porque sabe contestar a preguntas directas de los niños, sino también porque sabe escuchar, observar, funcionando como uno de los puentes entre el niño y la realidad y como sugeridor de situaciones problemáticas y estimulantes (Escuelas infantiles de Reggio Emilia, 2011, pp. 181-182).

En esta línea, se reconoce a los niños como protagonistas de su aprendizaje y desarrollo, se validan sus ideas, teorías y capacidades, “si escuchamos y sabemos escuchar a los niños encontraremos en ellos una gran capacidad para aceptar el punto de vista del otro, de debatir las opiniones propias con las de los demás, de negociar y mediar” (p. 211). El adulto asume una actitud de presencia y disponibilidad respetuosa y sutil en la relación con los niños; no impone, no interfiere ni interviene; está atento, presto a atender las expresiones de los niños, “un adulto capaz de escuchar, esperar, asegurarse, ayudar. Capaz también de transmitir el gusto, el sentido y el significado de lo que se va aprendiendo” (p. 214).

Esto es un desafío para el educador, escuchar implica entregarse a lo desconocido, abandonar las programaciones, dejar de lado las certidumbres del proceso educativo: objetivos, contenidos, actividades, recursos, tiempos; sobre todo, renunciar a los fantasmas de los contenidos que se espera aprendan los niños en determinada edad, tramo o curso.

Una fría mañana de invierno, mientras todos los niños estaban sentados en semicírculo para disponerse al saludo inicial —saludo que todos los días seguía una ruta monótona, un niño observa con atención la única ventana del salón. La educadora lo llamaba, para conseguir su atención. El niño, afortunadamente, no abandonó su curiosidad. El agua que corría por la ventana empañada resultaba más atractiva que cantar la misma canción de todos los días. “¿Por qué lloran las ventanas?”, preguntó. Aquí, la educadora se enfrenta a dos caminos. En el primero, puede actuar desde sus imaginarios instituidos,

3. En las Escuelas Infantiles de Reggio Emilia, Italia, se reconoce que los niños expresan sus propias teorías acerca del mundo, estableciendo hipótesis, explicaciones y hallazgos. El proyecto educativo aspira a potenciar el protagonismo constructivista de los sujetos implicados, permitiendo la coconstrucción del conocimiento desde el error, la incertidumbre, la imprevisibilidad y la variación.

desde la necesidad del adulto de responder a todo cuestionamiento del niño a partir de los contenidos. La respuesta puede ser una explicación del proceso de condensación del agua, pero en esta etapa de la vida, ¿urge que los niños conozcan los cambios en los estados de la materia? El segundo camino, aquel tomado por la educadora, es devolver la pregunta: “¿Por qué crees que lloran?”. Un silencio se acaparó del grupo, y prontamente comenzaron a emerger respuestas: “porque tienen pena, porque las retaron, porque no tienen amigas, porque se portaron mal, porque está solita” (Comunicación personal, julio 1999). De esta manera, se abre un mundo ante la educadora: las respuestas de los niños están cargadas de sentidos, muestran el origen de sus tristezas. Emerge la oportunidad de conversar respecto de emociones, experiencias, temores. Aquí, no hay espacio para los estados de la materia, sí para ser. La experiencia continuó por días. Quien más aprendió fue la educadora, quien reconoció la escucha como posibilidad de mediar y de respetar la curiosidad de los niños.

Dahlberg et al. afirman que es necesaria una pedagogía de la escucha:

Esto supone escuchar las ideas, las preguntas y las respuestas de los niños, y esforzarse por dar sentido a lo que se dice, sin ideas preconcebidas de lo que es correcto o válido. Cuando se escucha “bien” se distingue el diálogo entre seres humanos (que expresa y constituye una relación con otro concreto y determinado) del monólogo (que pretende transmitir un bloque de conocimientos de modo que se transforme al otro en “lo mismo”) (2005, p. 101).

Escuchar, darse, estar dispuesto, acoger. Actitudes en las que podría estar la clave para transformar la educación de niños y niñas, dotándola de sentido y significado, ofreciendo experiencias que respeten mucho más que las características etarias y el currículo prescrito. Rinaldi (2011) identifica como cualidades de la escucha la conexión, el dar tiempo, acoger, tener pausa y dar visibilidad a los lenguajes, símbolos y códigos que se expresan. Asevera que la escucha es una actitud de vida:

La escucha es una metáfora de disponibilidad, de sensibilidad para escuchar y ser escuchados, con todos los sentidos [...], escuchar como ofrecerse y ofrecer el tiempo de escuchar. Detrás de toda escucha hay deseo, emoción, aceptación de las diferencias, de los valores y de los puntos de vista (p. 140).

Esta actitud de vida exige a los educadores aprender a valorar la incertidumbre y cultivar el asombro, “esperar lo inesperado y lo imprevisto. Se trataría, más bien,

de contemplar algo con deleite, confianza y aprecio” (Hoyuelos, 2009, p. 130). Estas ideas desafían al educador a constituirse, junto a los niños, como investigador; un sujeto que indaga y problematiza respetuosamente la forma cómo aprenden los niños, formulan sus hipótesis y teorías; un sujeto que, desde la admiración por las relaciones que los niños coconstruyen, dispone nuevos escenarios pedagógicos para la libertad de la exploración y descubrimiento, sin fines preestablecidos.

Escuchar es oír, leer, sintonizar, sentir, interpretar, reflexionar los lenguajes de los niños. Es atender con interés y seriedad, pues quiénes más que ellos pueden aportar información que permita replantear didácticas y metodologías:

Esto pone de manifiesto la necesidad de que el adulto esté abierto tanto a la sorpresa como a las novedades que los niños nos muestran continuamente. La escucha a las interpretaciones que hacen sobre lo que previamente el educador les ha ofrecido nos puede servir para aprender y mejorar las orientaciones de nuestro trabajo (Abad y Ruiz de Velasco, 2011, p. 116).

Un equipo educativo ha dispuesto en el espacio del aula de niños de 3 meses a 2 años, una serie de rincones de aprendizaje: rincón del lenguaje, sensorial, de la vida diaria, de la construcción. Todos los días, a una determinada hora, se permite a los niños ir a los rincones. Lo interesante es que las acciones y juegos de los niños en aquellos espacios escapan a los que han sido predeterminados como objetivo/habilidad para cada material. Cada uno de los niños, a partir de sus singularidades, habita y dialoga con el espacio y sus recursos. Así es posible ver que algunos lanzan objetos, otros crean sus cobijos o casas, mientras otros exploran a través del tacto y el gusto. Los adultos, insisten en mostrar y modelar el “real uso” de los materiales; por su parte, los niños, los desafían manifestando nuevas formas de aprender. El rincón, efectivamente, “arrincona” el aprendizaje, estableciendo márgenes y límites a la expresión propia, natural y espontánea en este nivel educativo: la exploración.

La escucha es una oportunidad de aproximarse a las identidades y abandonar el acto dominante de la homogeneidad, que se refleja en aquellas aulas donde todos los niños, en un mismo espacio y límite de tiempo, se ocupan de lo mismo, con el mismo material. Por ejemplo, situaciones en las que, en un aula veinticinco niños pintan o construyen lo mismo, escuchan el mismo cuento, o bien diseñan el mismo regalo para el día de las madres. La escucha es apertura a la diversidad.

¿Qué escuchar?

Sin duda, son bastantes las expresiones de niños y niñas a las que se debe atender con respeto y seriedad, pero hay dos que por su carácter integrador es fundamental relevar. Primero, escuchar los lenguajes de niños y niñas. Malaguzzi (2005) en su poema *En cambio el cien* existe afirma que los niños tienen cien lenguajes, pero la escuela y la cultura le roban noventa y nueve, es decir, los adultos acogen lenguajes comunes, tradicionales, y probablemente lo reducen solo a la comunicación oral.

El lenguaje es el sistema a través del cual se comunican ideas y sentimientos, por medio de distintos canales, signos y sentidos. Así, el cuerpo, el movimiento, la distancia o la aproximación a personas u objetos, la actitud corporal, entre otros constituyen lenguajes a través de los cuales el niño dialoga consigo y con su entorno.

Ferrer afirma que los niños no dialogan solo con palabras, señala que existen “otros códigos comunicativos sencillos y que aparecen siempre acompañando la palabra y antes de que el niño sea capaz de usarla” (2012, p. 34). Entre estos códigos destacan la mirada, el contacto corporal, las expresiones faciales, las expresiones corporales, las sensaciones y el uso de los objetos. Entonces, no es posible reducir la expresión de los niños al lenguaje verbal o al lenguaje escrito. Al respecto, Vecchi señala que existen:

Muchas posibilidades comunicativas con las que nuestra especie está equipada genéticamente, lanzamos la hipótesis de que los procesos de aprendizaje tienen lugar donde interactúan varios lenguajes [...] conscientes del hecho de que nuestras mentes y sensaciones existen en una conexión continua, creemos que las oportunidades y la libertad de analizar cada problema y situación complejos a través del filtro de más de un lenguaje, apoya una de las capacidades naturales, biológicas, del cerebro; y que estimular las relaciones entre procesos y el flujo de uno en el otro activa diferentes áreas de la estructura cerebral, dando así mayor riqueza al pensamiento. Comprendemos, no obstante, que estas capacidades biológicas necesitan contextos, materiales y ritmos adecuados con el fin de alcanzar y expresar este crecimiento (2013, p.72).

Las ideas anteriores dan cuenta de la multiplicidad de lenguajes posibles en la niñez, resignifican la polisensorialidad, el asombro, la emoción, el movimiento, el juego y el silencio: lenguajes posibles de ser expresados a la vez que existe un adulto que los reconoce, interpreta y responde.

La escucha permite visibilizar que existe una pluralidad de lenguajes que responde a la singularidad de cada niña y niño. Muchas veces estas expresiones no son consideradas por los adultos, no las ven, ni escuchan, ni leen; más bien las jerarquizan y parcelan.

Malaguzzi, reconoce como privilegio de la especie humana el contar con una pluralidad de lenguajes, afirma que cada lenguaje tiene derecho a ser expresado, que se originan y desarrollan en la experiencia, siendo los niños coconstructores de estos. Además, afirma que los lenguajes son fuerzas generadoras de nuevos lenguajes, que no existen distinciones en términos de valoraciones, y conforman la olvidada cultura de los niños (Como se citó en Reggio Children, 2005).

Además de reconocer los lenguajes, Malaguzzi hace una férrea invitación a predisponerse a su escucha, a maravillarse, alegrarse y reflexionar a partir de las expresiones de los niños. Invita a observar, registrar, interpretar y proyectar. Exige al educador estar atentos:

A veces los lenguajes aparecerán claros y límpidos, a veces escondidos o disfrazados, a veces hay que descifrarlos como las tablas etruscas, encontrando sus significados a través de relaciones y combinaciones en apariencia imposibles o lógicas, o mágicas o surreales; a veces también recosiendo fragmentos de sonidos, visiones, memorias, palabras dichas por los adultos y por los medios.

O nada de todo esto y será mucho más simple [...]. La invitación, en resumen, es la de escuchar lo que a veces no tenemos el tiempo y la paciencia de escuchar, y que no es otra cosa que un extraordinario laboratorio (el niño) que vive a nuestro lado (Como se citó en Cagliari et al., 2018, pp. 397-398).

Lo segundo que necesariamente debe ser escuchado es la cultura de los niños, porque “los niños y niñas tienen su forma ética, estética y poética de ver el mundo, de construir sus hipótesis, teorías y metáforas que dan sentido a su vivir y existir” (Hoyuelos, 2015, p. 118). Los niños tienen ideas, pensamientos, lenguajes que les son propios; formas de ver y aproximarse al mundo, maneras de establecer relaciones. Estas experiencias de vida configuran inconscientemente aquellos imaginarios infantiles que dotan de sentido el mundo de los niños, posibilitando su creación, orden y representación. “Es necesario desnudarnos para ahondar en el alma infantil, en sus verdaderas ideas, teorías, hipótesis, sentimientos, sentidos y miradas como figura polisensorial. A todo esto lo llamamos cultura de la infancia a través de una pedagogía de la escucha” (Cagliari et al., 2018, p. xii).

Hoyuelos (2009) llama a reconocer que la cultura de los niños es diferente a la cultura de los adultos; por esta razón, afirma que los educadores deben escuchar la cultura de la infancia. Esto implica que los adultos deben valorar la singularidad y originalidad de la multiplicidad de expresiones, creer y confiar en las capacidades de los niños.

Antonia de cuatro años, a raíz del inminente nacimiento de su prima, pregunta con cierta inquietud: “¿cómo los bebés saben lo que es la vida?, ¿lo que tienen que hacer cuando nacen?, ¿cómo saben cómo es la vida? Es una preocupación muy seria, que exige del respeto y sensatez del adulto. Su madre, pregunta: ¿Cómo lo hiciste tú al nacer? La niña la observa en silencio, piensa y dice: “no lo recuerdo, pero creo que le haré algo al bebé para que sepa”. Así fue como tomó una hoja, un lápiz y rápidamente comenzó a dibujar. Dibujó un árbol de manzanas, las gotas de lluvia que caen desde las nubes, el aire que llega a la flor, un volcán que lanza humo, las nubes y el sol, la lluvia del invierno y dos amigas que conversan de la mano. Una vez que finalizó, exclamó: “¡Listo, aquí está, ahora el bebé sabrá qué es la vida del mundo!, mostrando el dibujo a su madre” (Comunicación personal, octubre 2012).

Probablemente, el adulto respondería desde los cuidados elementales de un recién nacido: alimentación, apego, abrigo, seguridad, etc., pero Antonia, desde su experiencia como niña, ha construido una teoría respecto de los elementos esenciales, por ejemplo, el valor de las relaciones afectivas, el sentido de pertenencia a su localidad, los recuerdos de algunos paseos y la vida saludable.

Reconocer la cultura de la infancia, implica comprender que toda aula es un espacio intercultural, demanda reflexionar en torno a la visión del niño que se ha construido y validado históricamente; cuestionar aquellos imaginarios instituidos que han pretendido una mirada universal de la niñez, con etapas predeterminadas que indican logros del desarrollo; invita a abandonar aquellos paradigmas que ubican a los niños como sujetos incompletos, que están por ser, dependientes de la enseñanza de un adulto para alcanzar habilidades proyectadas para un tramo de edad.

Escuchar la cultura de los niños, les devuelve su rol como sujetos activos que aprenden desde la inclusión y participación en sus contextos, les reconoce en su identidad y en su potencial de crear y reproducir la cultura adulta, a partir de nuevas formas, rutinas, lenguajes, normas, sentidos y significados que, como niños, han creado.

Lamentablemente, no es usual escuchar la voz de los niños ni validar su cultura. Por ejemplo, frente a un niño opinante, propositivo, cuestionador, los adultos adoptan formas de relación que transitan entre la sorpresa, frente a lo que consideran una inteligencia excepcional del niño (sorprendiéndose de aquellas capacidades innatas del sujeto que aprende, como es el asombro), con molestia porque se ven

sobrepasados, respondiendo desde un saber enciclopédico o bien, actuando con compasión y subestimando sus ideas. Son escasas las ocasiones en las que los adultos efectivamente reconocen el potencial, más bien sus ideas y producciones, incluso llegan a ser vistas como ridículas, erradas, incompletas e ingenuas, con una absoluta desconsideración del adulto (Rinaldi, 2011).

Es necesario que los educadores contemplan con amor, valor y respeto las expresiones de los niños, que los niños sientan la presencia de un educador interesado, que goza con el asombro infantil y que hace parte de sí ese asombro; un educador que dé seguridad y confianza para establecer relaciones de complicidad, con quien se construya “[...] una suerte de alianza, de solidaridad que hace sentir a los niños y a los adultos juntos, unidos en un deseo común de comprensión y conocimiento, y capaces de luchar y alegrarse juntos” (p. 138).

Es necesario avanzar hacia una nueva imagen de niños, como afirman en Reggio Emilia, una imagen potente. Al respecto, Dahlberg et al. (2005) se refieren al niño como coconstructor de conocimiento, identidad y cultura. Una representación que reconoce a los niños como sujetos que forman parte de una familia y otras instituciones sociales, pero que poseen intereses y derechos desde sus singularidades y diversidades, “[...] los niños y las niñas tienen voz propia y esta debe ser escuchada si se les quiere tomar en serio, implicándolos en un diálogo y una toma de decisiones de carácter democrático, y comprendiendo la infancia” (p. 85).

Avanzar hacia una pedagogía de la escucha: propuestas para educadores en formación

El encuentro con la historia personal, con aquel niño y/o escolar que existió y existe, permite indagar en aquellas significaciones imaginarias que regulan el pensar y actuar, es decir, las construcciones sociales que cobijan el sistema de creencias, actitudes, valores, ideas, entre otros, (Castoriadis, 1983). Es fundamental reconocer aquello que se ha naturalizado y reproducido sin cuestionamiento, en tanto que estas significaciones son productivas, ya que delimitan las formas de ser, hacer, decir y pensar.

En las instituciones educativas, los niños y las niñas asisten a grupos que se encuentran bajo la responsabilidad y amparo de un equipo educativo que, entre otras cosas, definen las situaciones de aprendizaje y cuidado, a partir de sus convicciones, “[...] los niños viven sus vidas a través de las infancias construidas para ellos por las interpretaciones que las personas adultas tienen de la infancia y de lo que son y deberían ser los niños” (Mayall, 1996, p. 1, como se citó en Dahlberg et al., 2005, p. 75). Entonces, urge reconocer los imaginarios construidos en torno a la

infancia, principalmente, aquellos que se han reproducido inconscientemente, sin cuestionamiento ni interpelación, y que muchas veces constituyen el origen de las relaciones adultocéntricas y escolarizantes que se tejen con los niños. Es fundamental que se reconozca desde qué relación epistémica se establecen las relaciones con los niños; de este modo, el educador puede hacerse consciente de sus construcciones paradigmáticas, cuestionarlas y transformarlas.

Es necesario vivenciar distintos lenguajes y la escucha en formación inicial. Prácticas como escuchar el silencio, a sí mismos, a la naturaleza; recoger sonidos; dibujar el sonido, los olores, los sabores; comunicarse con gestos, íconos y movimientos; incorporar los lenguajes artísticos, comunicar los aprendizajes a través de canciones, poemas, desde lenguajes gráficos; jugar en clases; permitir reír, emocionarse, compartir alegrías, temores, rabias. Habitar otros espacios, salir del aula tradicional; desarmar la sala, experimentar clases en el suelo, tumbados o sentados, dar nuevos usos a las sillas y mesas; vivenciar una clase con la boca cerrada, los ojos vendados o los oídos tapados. Promover el encuentro, invitar o ir al encuentro de otros actores sociales. Narrar, fotografiar, grabar, capturar sentidos, para luego interpretar y reflexionar. Comunicar, compartir en el colectivo, dejar memoria, documentar. Participar, sugerir, discutir, estar de acuerdo y oponerse. Meditar, danzar solos o en ronda, mirarse a los ojos, leer al compañero. Compartir talentos, aficiones, identidades y construir intersubjetividades. Estas y otras prácticas permiten ampliar la mirada, explorar otras posibilidades comunicativas y comprender que existen mensajes más allá de las palabras.

Consideraciones finales

Respetar la legitimidad del otro es lo que se demanda de los educadores: el reconocimiento de los niños, la admiración y valoración de sus saberes. Entrar en el mundo de la escucha, invita a adentrarse en los esquemas socialmente construidos por los adultos, a partir de los cuales responden a las expresiones y demandas de niñas y niños.

Es justo y responsable que los educadores dejen de operar desde las fuerzas instituidas e instrumentalizadas que delimitan los márgenes de la acción educativa, transformándola en escolarización. Apremia que los educadores escuchen y observen a los niños, conecten con ellos, los comprendan y, desde ese lugar, se configuren tiempos, pausas, espacios y ambientes educativos en respuesta a la cultura de los niños.

Para avanzar hacia la escucha, hay problematizaciones iniciales: ¿cuál es la imagen construida de niño y niña?, ¿cómo se materializa en la práctica pedagógica?,

¿con qué experiencias previas del educador o educadora?, ¿qué es necesario desaprender o aprender nuevamente? Se debe propender a que estas reflexiones emerjan desde la experiencia personal y colectiva, desde las diversas situaciones educativas, vivenciadas y narradas desde las múltiples formas que el educador en formación inicial o docente pueda explorar; de no ser así, ¿cómo se forma un educador con disponibilidad a la escucha de la pluralidad de lenguajes, si nunca fue escuchado?, ¿cómo lo logra si solo tuvo la posibilidad de expresarse de manera oral o escrita?, ¿cómo respeta los tiempos si sus tiempos de aprendizaje no son respetados?, ¿cómo comprende las relaciones intersubjetivas si no tuvo la oportunidad de vivir en relación?, ¿cómo construye memoria si su historia de vida no es considerada?

Referencias

- Abad, J., y Ruiz de Velasco, A. (2011). *El juego simbólico*. Grao.
- Cagliari, P., Castagnetti, M., Giudici, C., Rinaldi, C., Vecchi, V., y Moss, P. (2018). *Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia Una selección de textos y discursos de 1945 a 1993*. Morata.
- Calvo, C. (2017). *Ingenuos, ignorantes, inocentes (de la educación informal a la escuela autoorganizada)*. Universidad de La Serena.
- Castoriadis, C. (1983). *La Institución Imaginaria de la sociedad I y II*. Tusquets.
- Dahlberg, G., Moss, P., y Pence, A. (2005). *Más allá de la calidad en educación infantil*. Graó.
- Duschatzky, S. (2017). *Política de la escucha en la escuela*. Paidós.
- Echeverría, R. (2013). *Actos del Lenguaje*. Volumen I: La escucha.
- Escuelas infantiles de Reggio Emilia. (2005). *La inteligencia se construye usándola*. Morata.
- Ferrer, I. (2012). *La artesanía de la comunicación*. Graó.
- Freire, P. (2003). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Han, B. (2018). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Hoyuelos, A. (2009). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro.
- Hoyuelos, A., y Riera, M. (2015). *Complejidad y relaciones en educación infantil*. Barcelona: Octaedro.
- Larrosa, J. (2003). *Entre las lenguas*. Laertes.
- Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Rosa Sensa.
- Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje*. Dolmen.

- Parellada, C., y Traveset, M. (2016). *Las redes sutiles de la educación. Las ideas clave de la pedagogía sistémica multidimensional*. Octaedro.
- Reggio Children. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Rosa Sensat.
- Rinaldi, C. (2011). *En Diálogo con Reggio Emilia*. Grupo Editorial Norma.
- Thich, N. (2016). Silencio. *El poder de la quietud en un mundo ruidoso*. Urao.
- Tonucci, F. (2005). *Con ojos de niño*. Losada.
- Vecchi, V. (2013). *Arte y creatividad en Reggio Emilia*. Morata.



Educación especial, trabajo docente e inclusión en Argentina: tensiones, eufemismos y contradicciones¹

Special Education, Teaching Work and Inclusion in Argentina:
tensions, euphemisms and contradictions

Autoras:

Cintia Schwamberger², Lelia Schewe³,
Natalia Barrozo⁴, Cristina Pereyra⁵.

Recibido: 29/05/2020

Aprobado: 03/11/2020

Resumen:

El ciclo político iniciado en Argentina a fines de 2015 marca un escenario socioeducativo, donde la inclusión educativa se encuentra tensionada por las políticas de Estado que, entre otras medidas, se expresan en recortes presupuestarios en las órbitas de salud y educación. Algunas de ellas, con resistencias y contradicciones, afectan directamente la educación de las personas con discapacidad y al campo de la educación especial. En ese sentido, nos encontramos con diferentes tramas que complejizan los procesos de escolarización de estudiantes con discapacidad que transitan la escuela común, en el marco de proyectos de inclusión. Asimismo, las prácticas de diversos actores, entre los que se encuentran docentes de educación común y educación especial, maestras/os de apoyo a la inclusión y profesionales pertenecientes a equipos interdisciplinarios, se ven obstaculizadas. Para ello, recuperamos algunas reflexiones que se desprenden de nuestras investigaciones desarrolladas.

1. Artículo de reflexión.

2. Becaria doctoral del Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires (UBA), Licenciada y Profesora de Educación Especial de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Miembro del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas (LICH); del Centro de Estudios en Desigualdades, Sujetos e Instituciones (CEDESI); y del Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Profesora Adjunta de la Escuela de Humanidades UNSAM. cintiaschwamberger@gmail.com

3. Becaria doctoral del CONICET en el Instituto de Estudios Sociales y Humanos, Magister en Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Nacional de Quilmes, Profesora en Educación Especial de la Universidad Nacional de Misiones. Integrante del Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad CLACSO. Docente adjunta e investigadora categoría IV de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Misiones. lelia.schewe@gmail.com

4. Becaria doctoral del CONICET, Doctoranda en Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de la Plata (UNLP), Especialista en Estudios Sociales de la Discapacidad de la Pontificia Universidad Católica Argentina (UCA), Miembro de la Comisión de Inclusión de Personas con Discapacidad de la Universidad Nacional de Salta (UNSA), de la Cátedra Integración Educativa de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNSA), y del del Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad CLACSO. nathy.barrozo@gmail.com

5. Doctoranda en Ciencias de la Educación de la UBA, Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB). Integrante del Grupo de Trabajo sobre Estudios Críticos en Discapacidad CLACSO. Profesora Adjunta en la cátedra Eje de Investigación III, sede Comodoro Rivadavia y Esquel, y Auxiliar de primera regular en la materia Educación Especial de la carrera Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (UNPSJB).

Palabras clave: inclusión, educación especial, neoliberalismo, discapacidad.

Abstract:

The political cycle that began in Argentina in late 2015 marks a socio-educational scenario where educational inclusion is strained by state policies that, among other measures, are expressed in budget cuts in the areas of health and education. Some of them, with resistance and contradictions, directly affect the education of people with disabilities and the field of special education. In this regard, we find different schemes that make the enrollment processes

of students with disabilities passing through the common school complex, as part of inclusion projects. Similarly, the practices of various actors, Likewise, the practices of various actors, including common education and special education teachers, inclusion support teachers, and professionals belonging to interdisciplinary teams, are hampered. To that end, we have recovered some reflections that emerge from our research.

Keywords: inclusion, special education, neoliberalism, disability.

Introducción

En el presente artículo de reflexión, a partir de los resultados de cuatro investigaciones desarrolladas en distintos territorios del país, atendiendo a los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo, proponemos una analítica de las propuestas desplegadas para garantizar el derecho a la educación en las instituciones educativas en las que desarrollamos nuestros trabajos de campo. Nos interesa centrarnos en el contexto socio-político iniciado en Argentina hacia fines del año 2015, particularmente al ajuste presupuestario y las políticas de modernización que afectaron a los sectores más vulnerados de la población. Estas políticas se sustentaron en un discurso meritocrático con postulados neoliberales, iniciados en la década del 90 en Argentina, los cuales adquirieron mayor vigor resaltando las distintas formas de concentración del capital en los sectores más favorecidos de la sociedad (Bauman, 2013). Asimismo, se visibilizaron retrocesos en cuanto a las conquistas que se habían producido en materia de derechos humanos y acceso a la educación (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2006); ello supuso la evidencia de políticas de Estado que priorizaban la eficiencia y la organización macroeconómica en detrimento de los procesos sociales y culturales de las poblaciones más vulneradas.

Entre las medidas desplegadas, podemos encontrar cierres y vaciamiento de programas socio-educativos que se venían desarrollando en los últimos años, tales como el “Plan Fines”, “Conectar Igualdad”; recortes respecto a los recursos materiales y capacitaciones; eliminación de beneficios previsionales como la

supresión de pensiones no contributivas y servicios básicos asistenciales en el área de salud, entre otros. En esta misma línea de retroceso de derechos, en consonancia con la adecuación de algunas normas, en pos de la inclusión, se generaron documentos y reglamentaciones que impactaron de modo directo las dinámicas de procesos de escolarización (Grinberg, 2008), y que tensionaron las prácticas cotidianas de las instituciones escolares. Nos referimos específicamente a las resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE), entre ellas la N° 311/16, “Promoción, evaluación, acreditación, certificación y titulación” de las trayectorias de los/as estudiantes con discapacidad al interior de las instituciones. Esta resolución emerge como respuesta específica a la Ley Nacional de Educación (en adelante LEN) N° 26.206 (2006). Dichas resoluciones son parte de un entramado que intenta abarcar algunas demandas particulares de los distintos territorios del país y de determinados sectores de la sociedad civil. Esto último sobresale en la mencionada Resolución CFE N° 311/16, que responde a una demanda de colectivos militantes de personas con discapacidad y sus familias para obtener que, luego de haber realizado o finalizado sus trayectorias en instituciones de educación común, les expidan el título correspondiente.

Si bien celebramos la aprobación de la Resolución CFE N° 311, como parte de las conquistas llevadas a cabo por las luchas y por el acceso a la garantía de la inclusión; durante este tiempo, esta resolución fue injustamente utilizada para la fundamentación de los cierres de algunos espacios institucionales que acompañan las trayectorias de los/as estudiantes con discapacidad. Particularmente, los sectores sociales más favorecidos económicamente han militado por el cierre de las escuelas especiales, con el objetivo de garantizar la inclusión en las escuelas de educación común. Esto ha generado muchas tensiones y cierres de espacios en escuelas de educación especial, en donde las poblaciones que asisten no cuentan con los recursos económicos, sociales y culturales para acceder a los mismos beneficios que los sectores más acomodados, que reclaman el cierre de estos espacios.

En este sentido, las garantías de la inclusión pasaron a formar parte de los cuerpos normativos, con la intención de favorecer (en cuestiones como asignación de recursos) a sectores que habían sido, históricamente olvidados y vulnerados, entre ellos las personas con discapacidad; no sin ello, como mencionamos, generar disputas y contradicciones al interior de los procesos que se desarrollan en la práctica educativa. En particular, en el marco de la LEN N° 26.206 (2006) en Argentina, la educación especial asume como principio la educación inclusiva y se expresa como la modalidad para dar respuesta al derecho a la educación de las personas con discapacidad, de modo transversal en todos los niveles y modalidades del sistema educativo.

Partimos de entender que, en Argentina, el concepto de inclusión emerge pos crisis 2001; específicamente, a partir del 2004 en los fundamentos de las políticas públicas, y en los múltiples programas desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional (Sinisi, 2010; Diez et al., 2015). A la vez, interesa señalar que, en los fundamentos de estas políticas, el derecho y la inclusión aparecen como categorías dominantes (Diez et al., 2015). Autoras como Sinisi (2010) afirman, respecto al concepto de inclusión, que:

Este se ha transformado en los últimos años en la categoría estrella de toda política social y programas educativos elaborados por organismos internacionales -fundamentalmente UNESCO, UNICEF- que pretendan revertir la situación en la que se encuentra gran parte de los sectores sociales empobrecidos. Su uso retórico, renovado y generalizado apunta a generar “prácticas inclusivas” así como conformar “instituciones inclusoras”, presuponiendo que la sola enunciación asegura un cambio en las situaciones cotidianas (p. 11).

En el marco de este contexto descrito, compartimos algunas reflexiones sobre la coyuntura actual en la que se desarrollan los procesos de inclusión, entendiendo que los espacios de investigación constituyen un aporte para las construcciones y reformulaciones en el campo educativo. Para ello, retomamos nuestras investigaciones que, desde distintos espacios geográficos del país, tanto en sectores urbanos como rurales, y en el terreno de diferentes modalidades y niveles educativos, tienen la intención de construir conocimiento situado, respecto a las prácticas docentes y los procesos de inclusión/exclusión en la educación primaria, así como las trayectorias educativas de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias.

Según Padín (2013), “[...] en Argentina la atención a la diversidad y las llamadas ‘necesidades educativas especiales’ no son las banderas de la educación especial, como así tampoco se entiende que la modalidad deba ser responsable de la inclusión educativa” (p. 51). Al respecto, la autora sostiene que, para asegurar la inclusión educativa como política educativa nacional se debe establecer, “[...] la corresponsabilidad de todo el sistema educativo en el cuidado de la trayectoria escolar de todos los estudiantes” (Padín, 2013, p. 51). Esta corresponsabilidad, muchas veces, se ve alterada. Sin embargo, en ocasiones muchos niños, niñas y jóvenes que no manifiestan una situación de discapacidad, se encuentran en escuelas de educación especial en el marco de proyectos de inclusión educativa por presentar, según docentes de educación especial y de educación común, problemáticas vinculadas a sus condiciones económicas, sociales y culturales (Pereyra, 2015; 2017). Asimismo, las escuelas de educación especial se componen de una población que sin tener una

discapacidad certificada permanecen en la institución educativa por situaciones de pobreza, abandono escolar, dificultades familiares, dificultades en el proceso de aprendizaje, repitencia, sobre edad, entre otros (Schwamberger, 2017).

A partir de estos planteamientos, entendemos que estas situaciones se corresponden con la (im)posibilidad de transitar la escolaridad en los tiempos y modos que ofrece el sistema educativo, en general (Terigi, 2010). Tal es así que estudiantes con alguna dificultad en su proceso de aprendizaje o repitencia, por ejemplo, son derivados hacia la escuela de educación especial por presentar un modo distinto de transitar su escolaridad, en relación a tiempos y estilos de aprendizaje. Estas experiencias escolares —donde la forma de aprender dista de lo establecido o esperado por el dispositivo escolar— constituye una trayectoria educativa real (Terigi, 2010), que en escasas ocasiones es reconocida por la escuela.

Siguiendo con el análisis, en párrafos anteriores mencionamos que la política educativa iniciada en los años 2006 establece a la inclusión como un imperativo categórico (Veiga-Neto y Lopes, 2012), que encierra discursos, prácticas y experiencias de exclusión en su interior. Empero, a finales del 2015 se inicia un período en donde se gestan indicios que plantean un desplazamiento hacia lo cuantitativo de la educación; es decir, se renuevan discursos orientados a la calidad educativa, entendida en clave eficientista, meritocrática y de evaluación sancionadora, lo cual da lugar a la creación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Calidad y Equidad Educativa, en la órbita del Ministerio de Educación Nacional. Toda esta situación educativa se complejiza con un contexto socioeconómico cada vez de mayor precarización, que se fundamenta a partir de:

[...] despidos masivos de trabajadores en el sector público y desmantelamiento de programas vinculados con la materialización de derechos, devaluación de la moneda, quita de retenciones al sector agroexportador y a la minería, liberación del cepo cambiario y pago a los fondos buitres, [...] nuevo protocolo de seguridad (Artieda et al., 2016, como se citó en Bernardi et al., 2016, p. 4).

Ello augura un panorama con características diferenciales, respecto del desenvolvimiento hasta ese momento de los procesos socio-educativos en nuestro país (Bernardi et al., 2016). Entendemos que la variedad de significados y usos que se impregnan al concepto de inclusión, en general, y a la inclusión educativa, en particular, generan diversas polémicas que se centran en la necesidad de comprender cuáles son los fundamentos de las políticas educativas y cuáles los sentidos que los sujetos de la educación sostienen sobre ello.

Una de las autoras que contribuyó a estas discusiones, Liliana Sinisi (2010), planteaba que la inclusión, “no implica partir de una definición acabada de estos conceptos/categorías ya que, es el marco teórico conjuntamente al contexto en el que se producen y los usos que se realizan de ellos, los que definen sus significados” (p. 11). Esos múltiples significados se traducen muchas veces en situaciones que complejizan los procesos educativos de los y las estudiantes con discapacidad, y profundizan las estigmatizaciones y exclusiones.

Breve excursus metodológico: acerca de nuestras investigaciones

El presente trabajo parte de los aportes de cuatro investigaciones que se desarrollan desde un enfoque cualitativo, atendiendo a la perspectiva etnográfica en educación (Rockwell, 2009), y que indagan sobre los procesos de inclusión educativa en nuestro país. Particularmente nos centramos en distintas geografías del territorio, marcadas por la marginalidad y la exclusión social. Por un lado, dos estudios describen los procesos de inclusión y exclusión de estudiantes con discapacidad en contextos de pobreza urbana y desigualdad social: uno de ellos, realizado en una escuela de educación especial de la provincia de Buenos Aires; y otro, en un Centro de Servicios Alternativos y Complementario de la provincia de Chubut. Por otro lado, dos investigaciones centradas en las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad y las dinámicas de escolarización que acontecen en las instituciones escolares, una de ellas en la provincia de Salta y otra en la provincia de Misiones.

Confluimos nuestras investigaciones con la intención de realizar un análisis interseccional de las categorías discapacidad e inclusión educativa, que permite evidenciar los procesos que suceden en los distintos puntos de nuestro país; y como un modo de acercarnos comparativamente, establecer diferencias y particularidades. Las instituciones seleccionadas para estas investigaciones son escuelas públicas de gestión estatal tanto de educación común como de educación especial, en donde se despliegan las trayectorias de estudiantes con discapacidad. Por tanto, el presente trabajo toma como eje central de unidad de análisis: las voces de docentes de escuelas de educación especial y de maestras de apoyo a la inclusión (MAI) que fueron partícipes de nuestras investigaciones. Al respecto, todas ellas contaron con un consentimiento previo sobre el uso de la información en esas entrevistas y se omitieron los nombres para el resguardo de sus identidades. A cada una de ellas, agradecemos sus palabras de las que nos ocupamos en los siguientes apartados.

Por lo tanto, las principales estrategias de investigación refieren a la observación participante de los distintos espacios escolares de las instituciones seleccionadas, así como entrevistas en profundidad (Gómez Rojas y De Sena, 2012). En este trabajo, nos centramos en este tipo de entrevistas, considerando que supone

una de las estrategias privilegiadas para ahondar en información relevante, sabiendo que el acto de realizar la entrevista no se reduce a preguntas y respuestas, sino que implica un abanico de registros verbales, no verbales, corporales, contextuales que arma una trama de los discursos que cada docente entrevistada construye. Esta trama se enriquece en esa interacción que es, justamente, encontrarse y conversar, con el debido consentimiento informado y con la discrecionalidad que refiere al anonimato de los protagonistas.

La inclusión neoliberal a debate: acerca de los cierres de los espacios de educación especial

Las prácticas y las políticas en nombre de la inclusión, como daremos cuenta en las siguientes páginas, no se corresponden con los postulados de las normativas que se intentan desplegar en las instituciones. En oportunidades se enmascaran bajo lemas eufemísticos que, en las prácticas, reproducen las lógicas neoliberales de desigualdad y recorte presupuestario en las políticas educativas. Al respecto, una Maestra de Apoyo a la Inclusión (MAI) se refiere a la situación en distintos espacios de trabajo, vinculados al área de educación especial y expresa lo siguiente:

Los vienen cerrando cargos en las escuelas de educación especial porque no tenemos alumnos y en nombre de la inclusión, nos reubican en escuelas de educación común para que vayamos a acompañar procesos de inclusión [...] en nombre de la inclusión nos cierran espacios de educación especial (MAI, Buenos Aires, 2017).

Desde comienzos del año 2016, se vienen desarrollando este tipo de prácticas, desde los niveles nacionales, provinciales y jurisdiccionales, vinculadas al cierre o suspensión de cargos en las escuelas de educación especial, espacios institucionales que resultaban claves para la construcción de conocimiento sobre las prácticas educativas necesarias para el trabajo colaborativo entre los y las MAI en las escuelas de educación común. Esta situación de recorte se encuentra en directa consonancia con el desmantelamiento de las escuelas desde una mirada cuantificadora que justifica, por ejemplo, la existencia de cargos docentes solo a partir de determinado número de estudiantes.

Uno de los casos más particulares que ha sufrido nuestro país durante este período de tiempo se centra en el Ministerio de Educación de la provincia de Chubut que, determinó la eliminación de cargos docentes en una escuela de educación especial, en línea con la política nacional de ajuste y precarización de la escuela pública. Para que

esto sea visible, fueron necesarias acciones y movilizaciones gremiales en la supervisión de escuelas, para que esta decisión se retracte, a partir del siguiente reconocimiento:

Las escuelas especiales tienen modalidades muy diferentes de trabajo, a través de grupos, que no siempre son los mismos, tiene agrupamientos por momento y por actividad. Son cuatro cargos que se sacan de una escuela especial, dos de ellas iban a ser reubicadas en una Centro de Servicios Alternativos y Complementarios para hacer inclusión. (Maestra de Educación Especial, Chubut, 2017).

Este ejemplo es una muestra de la lógica perversa que se instaló en el terreno educativo, a partir de una supuesta reubicación de cargos docentes que intentaban garantizar la inclusión educativa, en las escuelas de educación común, a partir de un cargo docente perteneciente a la planta funcional de una escuela de educación especial. Intentamos problematizar el sentido que tiene de fondo para la educación especial plantearse directamente como garante de esa inclusión, a partir de un desmantelamiento de sus propios recursos y cargos docentes. Creemos que estas son las lógicas que el Estado neoliberal pone en marcha para garantizar derechos a bajo costo. Asimismo, entendemos que, en estas políticas de achicamiento de insumos en las escuelas públicas, la educación especial queda encerrada y reducida a un espacio de recursos, donde las relaciones se centran en el análisis entre términos de costo-eficacia y, por lo tanto, garantizar la educación para estudiantes con discapacidad supone un recurso extra que pasara a depender del ámbito familiar y privado. Esta situación se agrava cuando los recursos son escasos o inexistentes, y solo se pasa a depender de los programas “compensatorios” y “beneficios” que los gobiernos de turno desplieguen para las poblaciones más vulnerables.

Al igual que en otros países, las reformas educativas que toman el discurso de la inclusión centran su preocupación en la relación directa entre recursos y costo-eficacia que afecta la educación especial. Esto constituye un terreno peligroso, “[...] dado que se puede entender a la integración como una alternativa barata a la educación especial” (Vlachou, 1999, p. 49). Nuestros espacios del sur global marcados por las políticas neoliberales como venimos relatando, no quedan ajenos a estos procesos.

El interés por recuperar algunos de los análisis que se construyeron en otros países posteriormente a la implementación de las reformas educativas vinculadas a derivaciones de estudiantes con discapacidad a escuelas de educación común (Pereyra, 2015), nos posibilita historizar procesos políticos actuales que se están desplegando en nuestro país. Consideramos importante problematizar las propuestas de inclusión

educativa en las políticas actuales, donde se evidencia una fuerte preocupación por reducir los costos de la educación especial, precarizando las condiciones materiales e institucionales en las que se despliegan los procesos educativos.

Acerca de la precarización del trabajo docente en procesos de inclusión

A partir de las investigaciones que detallamos, evidenciamos que algunos de los aspectos contradictorios en los procesos de inclusión, en las distintas provincias de Argentina, entran en tensión, tanto las normativas nacionales como resoluciones ministeriales. Ello sin dudas se vincula a la descentralización y fragmentación del sistema educativo desde finales del siglo pasado en nuestro país. Al respecto, una docente de una escuela especial en una entrevista refiere: “todo bien con la inclusión, pero si no nos crean cargos, es imposible garantizar el derecho” (Comunicación personal, docente de Educación Especial, Buenos Aires, 2017).

Por lo tanto, la inclusión como un derecho, debe ser garantizado por los organismos del Estado. Al respecto, esta docente refiere la falta y ausencia de cargos para garantizar trayectorias en las instituciones de educación común. Sumado a ello, las condiciones de precarización laboral que atraviesan los y las docentes, la falta de presupuesto para accesibilidad edilicia de las escuelas, la escasez de información y regulación respecto a los recursos privados que ingresan a las escuelas, como los acompañantes terapéuticos, por ejemplo, y las diferentes resoluciones entre las familias que batallan contra las obras sociales. Todas estas situaciones muestran un Estado poco preocupado por garantizar efectivamente el derecho a la educación, y constituyen verdaderos obstáculos para el bienestar de niños, niñas y jóvenes estudiantes.

Uno de estos factores obstaculizantes que resulta necesario expresar tiene que ver con las condiciones de precarización, que se grafica en los largos recorridos que los y las docentes realizan entre las escuelas de distintos niveles educativos durante una jornada laboral, atravesando grandes distancias y utilizando distintos medios de transporte para llegar a tiempo a cumplir y garantizar los procesos educativos, entrando y saliendo por distintas aulas, interactuando con diversos actores educativos: directores, supervisores, docentes de áreas especiales, entre otros.

Otra cuestión a señalar es que, en las escuelas de educación secundaria, el formato del saber disciplinar se diversifica a la vez que se complejiza; y se encuentra con la formación de los y las docentes de educación especial que acompañan el proceso educativo. Esto muchas veces resulta un obstáculo. Al respecto, una docente de apoyo a la inclusión lo expresa en una entrevista:

yo me fijo las materias y le pregunto en qué tiene dificultad [...], pero la verdad que si me dice que no entiende Física yo me tengo que poner a estudiar, porque eso no lo vi en mi formación, y estudiar me lleva tiempo, sumado a los otros chicos que también realizo apoyo, así que es muy difícil (Comunicación personal, Maestra de Apoyo a la Inclusión, Salta, 2017).

Al interior de estas prácticas docentes, pudimos evidenciar saberes en torno a niños, niñas y jóvenes con discapacidad en las escuelas de educación común, que se construyen en las interrelaciones que se generan en este encuentro entre el saber docente común y el saber docente especial, lo cual da cuenta de que el trabajo a partir de parejas pedagógicas y lógicas de trabajo en equipo, es posible.

También los registros muestran prácticas docentes que parten de los intercambios pedagógicos, disciplinares y vinculares entre docentes de aula y maestras de apoyo a la inclusión, donde se generan prácticas y estrategias de enseñanza que trascienden a los y las estudiantes con discapacidad, y que se despliegan cuando están en el aula aprendiendo.

Conclusiones

A lo largo de nuestros recorridos en las distintas instancias de investigación, pudimos dar cuenta de las complejidades que emanan los procesos de inclusión de estudiantes con discapacidad en el sistema educativo. Entendemos que las políticas públicas guardan distancia con su puesta en acto y que depende, exclusivamente, de lo que escuelas, docentes y estudiantes, acompañados por sus redes principales de apoyo, puedan desplegar a partir de sus propios recursos. Estas situaciones se profundizan cuando las políticas de inclusión se enmarcan a partir de los recortes presupuestarios bajo las lógicas neoliberales que nuestros gobiernos profesan. Estas situaciones dejan una vez más expuestos a los más vulnerables y profundizan las desigualdades. Al respecto, sostenemos que más que garantizar un derecho, el Estado no deja de arrojar a los sujetos y a las instituciones al borde del abismo.

Reconocemos que a partir de que se establece la inclusión como política educativa en Argentina, la presencia de estudiantes con discapacidad en instituciones de educación común ha ido evolucionando de sobremanera y se abre la posibilidad de desafiar las metodologías tradicionales de enseñanza, que se desarrollan a lo largo y ancho de nuestro país. A la vez, esta aprehensión del término inclusión ha permitido la puesta en agenda de algunas temáticas relacionadas con la discapacidad en general.

Sin embargo, también se evidencia el uso desmedido del término inclusión para hacer referencia a prácticas de vaciamiento y desfinanciamiento del sistema educativo. Es por ello que resulta necesario continuar produciendo información sobre cómo se desenvuelven los procesos educativos, a partir del análisis profundo y crítico al interior de sistema educativo.

Planteamos estas discusiones teniendo en cuenta que cuando nos referimos a conceptos tan complejos como inclusión educativa, nos encontramos con riesgos que condicionan la formación de docentes e investigadores y su reproducción en las prácticas, en tanto a la utilización de eufemismos para disfrazarlas con el nombre de inclusión educativa.

Una de las cuestiones que consideramos importante sostener, es la responsabilidad social de investigadores e integrantes del sistema científico, sobre los procesos que se proponen como novedosos, a partir de las propuestas de organismos internacionales y gobiernos neoliberales que debemos tensionar y analizar en los contextos socio-históricos de cada punto geográfico e institucional en donde se desarrollan. Tanto en las intervenciones que podemos realizar en el campo, como en las reflexiones teóricas, tendremos que resistir a los embates que buscan deslegitimar las voces de protagonistas, imponiendo las lógicas del mercado y ordenando las dinámicas, a merced de la competencia.

Como investigadoras, también estamos expuestas a estas lógicas. En algunos espacios de formación, percibimos que se nos exige retomar solamente a aquellos referentes teóricos provenientes de espacios sociales y académicos que se construyen en condiciones distintas a las de nuestros países latinoamericanos: autores españoles, británicos, que ostentan desarrollos teóricos sobre inclusión y educación inclusiva que lograron legitimarse como parte de las propuestas de los organismos internacionales.

Para finalizar nos preguntamos, ¿cómo logramos construir, entonces, desarrollos y producciones desde las voces de nuestros territorios? Nuestra resistencia consiste en priorizar las narraciones de nuestras comunidades.

Referencias

- Bauman, Z. (2013). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bernardi, G., Nemcovsky, M., y Saccone, M. (2016). Planes y Programas en el nuevo escenario socioeducativo. Notas Preliminares. II *Jornadas Regionales de Investigación Educativa*. San Salvador de Jujuy, Argentina. <http://anyflip.com/jbgs/oesf/basic>
- Diez, C., García, J., Montesinos, M., Pallma, S., y Paoletta, H. (2015). Discutiendo categorías: acerca de los usos (y abusos) de los términos Inclusión y exclusión. *Boletín de Antropología y Educación*, 6(9), 33-39.
- Gómez Rojas, G., y De Sena, A. (2012). *En clave metodológica. Reflexiones y prácticas de la investigación social*. Ediciones cooperativas.
- Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI. Gubernamentalidad y pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Miño y Dávila.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. (2006). Honorable Congreso de la Nación. Ministerio de Educación de la Nación Argentina, Boletín oficial, 6 de febrero de 2007.
- Organización de las Naciones Unidas. (ONU). (2006). *Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad*. Naciones Unidas.
- Padín, G. (2013). La Educación especial en Argentina. Desafíos de la educación inclusiva. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 7(2), 47-61. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4752909>
- Pereyra, C. (2015). La configuración de circuitos escolares diferenciados en las derivaciones a educación especial de niños/as en contextos de pobreza. *Revista RUEDES*, 6(4), 58-73. <https://bdigital.uncu.edu.ar/6906>
- Pereyra, C. (5 y 6 de octubre de 2017). El espacio de los viernes: sentidos y saberes docentes en torno a las prácticas de las maestras de apoyo a la inclusión. XIV *Jornadas Rosarinas de Antropología socio-cultural*. Facultad de Humanidades y Artes. UNR. <https://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/14789/El%20espacio%20de%20los%20viernes%20.pdf?sequence=3sexualidad>
- Resolución N° 311/16. (2016). Promoción, acreditación, certificación y titulación de los estudiantes con discapacidad. Consejo Federal de Educación. Ministerio de educación de la Nación Argentina. Boletín Oficial, 01 de enero de 2017.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Schwamberger, C. (2017). La escuela para todos. La tensión inclusión/exclusión en la cotidianeidad de las escuelas, a diez años de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. XII *Jornadas Sociología UBA*.

Recorridos de una (in)disciplina. Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires.
http://jornadasdesociologia2017.sociales.uba.ar/altaponencia/?acciones2=ver&id_mesa=51&id_ponencia=379

Sinisi, L. (2010). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1. <http://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2014/05/Sinisi.pdf>

Terigi, F. (23 de febrero de 2010). Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares. Conferencia dictada en el Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa. http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf

Veiga-Neto, A. y Lopes, M. (2012). Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. *Educación y Sociedad*, 33, 851-867.

Vlachou, A. (1999). *Caminos hacia la educación inclusiva*. La Muralla.



Narrativas sobre el saber pedagógico, entre el acierto y la adversidad: reflexiones desde la educación rural en el nordeste de Antioquia¹

Narratives on pedagogical knowledge, between success and
adversity: reflections from rural education in the northeast of Antioquia

Autores:

Julián Alexis Cataño Duque²,
Beatriz Elena Cortés Arango³

Recibido: 08/05/2020

Aprobado: 29/09/2020

Resumen:

La educación en el contexto rural está determinada por situaciones históricas, políticas, sociales, económicas y culturales que, pese a su enorme trascendencia para la población más vulnerable de Colombia, ha sido desde hace mucho tiempo invisibilizada, marginada, empobrecida y distanciada de los discursos académicos e investigativos. Este artículo reflexivo es un acercamiento a las historias de los y las maestras rurales del departamento de Antioquia, a partir de las narrativas autobiográficas realizadas en el año 2018 en el Centro de Pensamiento Pedagógico, buscando visibilizar la labor docente que se desempeña en la ruralidad del nordeste antioqueño, en donde históricamente han emergido problemas a raíz del conflicto armado, la violencia, el abandono del Estado, entre otras situaciones, pero que, en lugar de intimidar, han permitido al docente ser la esperanza de las comunidades campesinas y, a su vez, les ha significado la transformación de su práctica pedagógica desde la adversidad.

1. Artículo de reflexión.
2. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Fundación Universitaria Católica del Norte, Magíster en Neuropsicología y educación de la Universidad Internacional de la Rioja. jualcadu1992@gmail.com
3. Historiadora de la Universidad de Antioquia, Especialista en Políticas Públicas para la Igualdad del Consejo Latinoamericano De Ciencias Sociales (CLACSO). elec0r11@gmail.com

Palabras clave: medio rural, narrativas, ciencias de la educación, formación de docentes, conflicto armado.

Abstract:

Education in the rural context is determined by historical, political, social, economic and cultural situations which, despite its enormous importance for the most vulnerable population in Colombia, has long been invisible, marginalized, impoverished and estranged from academic and research discourses. This reflective article is an approach to the stories of rural teachers of the department of Antioquia based on the autobiographical narratives made in

2018 at the Pedagogical Thought Center, seeking to make visible the teaching work carried out in the rural area of the Northeast of Antioquia; where historically problems have emerged as a result of the armed conflict, violence, the abandonment of the State, among other situations; but which, instead of intimidating, have allowed teachers to be the hope of the peasant communities, and in turn, it has meant the transformation of their pedagogical practice from adversity.

Keywords: rural environment, narratives, Education Sciences, teacher training, armed conflict.

Introducción

El Centro de Pensamiento Pedagógico es una iniciativa de la Secretaría de Educación de Antioquia en alianza con distintas universidades de gran prestigio del departamento, como la Universidad de Antioquia, la Universidad EAFIT, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad de Medellín, el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, entre otras.

El Centro busca promover la investigación en relación con la cultura escolar y la profesionalidad docente. A esta iniciativa se sumaron maestras y maestros de diversos municipios del departamento desde distintas subregiones, quienes, a partir de la experiencia viva de la escuela, reflexionan, cuentan, narran sus trayectorias pedagógicas y personales para fortalecer la investigación académica; además de establecer puentes entre academia-escuela, así como entre los mismos docentes, con el propósito de valorar, visibilizar y repensar la escuela en todos los contextos del territorio.

Esta propuesta es de gran relevancia para la investigación educativa de Antioquia, puesto que pocas veces se establece un nexo directo entre el investigador y su objeto de estudio. En este caso, las culturas escolares y profesionalidades docentes son analizadas también desde la mirada de las maestras y maestros, que a la vez son sujeto de estudio, difuminándose la frontera entre el sujeto-objeto investigador y testigo de los hechos.

El esfuerzo por vincular la postura académica con las reflexiones docentes, que se expresan a partir de las cotidianidades de la escuela por medio de sus

narrativas, instala a maestras y maestros en el campo de investigación y, a la vez, propicia la autorreflexión, lo que conduce al vínculo estrecho con su práctica y a empatizar con otras formas de ser y hacer la docencia. En este sentido, la reinención se presenta como una bandera para la transformación de la escuela, que emerge desde las propias prácticas pedagógicas y que, de la mano con la investigación académica, permite pensar políticas públicas educativas que cuenten con el reconocimiento de los espacios y de las experiencias situadas para el mejoramiento de los procesos educativos en los diversos contextos que componen la escuela.

Desde la subregión del nordeste, la participación se dio con maestras y maestros de los municipios de Yolombó, Cisneros, Santo Domingo y San Roque, de distintos niveles de enseñanza y espacios, tanto urbanos como rurales. En la subregión, las miradas recogidas en los encuentros del Centro de Pensamiento permitieron sistematizar experiencias pedagógicas exitosas e identificar rasgos de la cultura escolar regional de las profesionalidades docentes; igualmente, expresar las particularidades, diferencias y matices de la educación en entornos urbanos y rurales, de los obstáculos o factores de riesgo que ponen en jaque los procesos educativos, pero también de las experiencias resilientes que emergen en la dificultad.

Así, este artículo nace como resultado de las consideraciones realizadas en los encuentros de la subregión nordeste en el marco del Centro de Pensamiento a partir de las narrativas compartidas por maestras y maestros de las diferentes instituciones educativas convocadas, con el deseo no solo de develar y compartir las voces desde la ruralidad frente al diario vivir del docente, sino también reflexionar la práctica pedagógica en contextos adversos, marcados por historias de conflicto, violencia y ausencia del Estado, emergidos como experiencias constantes en los relatos escritos y contados. Los encuentros, a su vez, permitieron evidenciar que las narrativas pedagógicas son un dispositivo potente que permite profundizar en el ser y en el hacer, como herramienta metodológica y teórica, y también de reflexión colectiva y acercamiento directo al sujeto y a su práctica.

Este texto presenta en primera instancia el marco metodológico utilizado que permitió el análisis de las narrativas; en segundo lugar, contextualiza y analiza los aspectos en los que las y los docentes desarrollan su práctica desde contextos rurales adversos o en conflicto; y, por último, plantea nuevas discusiones que surgen y dan pie a reflexiones en relación con la profesionalidad docente en la ruralidad.

Navegando entre narrativas pedagógicas

Este artículo reflexivo se construye a partir de la metodología de análisis documental o análisis de contenido de una serie de narrativas autobiográficas de maestras y maestros del nordeste del departamento de Antioquia, quienes dejan percibir en

sus trayectorias profesionales, una serie de elementos, los cuales, en su conjunto, hacen posible un acercamiento a los territorios, en este caso, a las comunidades rurales y, a su vez, a las sensaciones, temores y oportunidades que hacen posible la transformación de la práctica pedagógica en medio de las dificultades en las que se desempeña la labor docente.

El enfoque metodológico de análisis externo permite que los investigadores realicen una lectura de las narrativas ubicando cada una en su contexto, es decir, en los momentos, tiempos, situaciones y lugares que dieron origen a la historia narrada, favoreciendo así una explicación mucho más cercana a la realidad. De esta manera, se constituyen ejes fundamentales para la interpretación de los hechos y para el estudio de los factores sociales, políticos, económicos, culturales, etc., que se entretajan en el discurso escrito a raíz de las experiencias vividas en diferentes comunidades rurales de la subregión, dándole un sentido al mensaje y reconociendo la trascendencia que puede tener para la academia, para otros investigadores o en el contexto mismo de donde surge el análisis (López, 2002).

Las narrativas desde una mirada global son textos que se enriquecen a partir de las emociones, las experiencias, los sucesos trascendentales que marcan no solo la vida profesional, sino también la vida personal de cada uno de los docentes que emplean este recurso para descubrir en su trayectoria su propia identidad. Así, el método de análisis de contenido, de acuerdo con López (2002), “[...] no es el estilo del texto lo que se pretende analizar, sino las ideas expresadas en él, siendo el significado de las palabras, temas o frases lo que intenta cuantificarse” (p. 173). En este sentido, al realizar la lectura de todas las narrativas de las maestras y maestros del nordeste antioqueño, se extraen aquellos fragmentos de texto en donde se logra evidenciar la complejidad del ejercicio de la labor docente a causa de la violencia, el conflicto armado, el abandono del Estado, etc. en el medio rural, y cómo esas problemáticas no terminan en un abatimiento, sino que sirve como impulso para construir, desde las adversidades, prácticas educativas que hacen posible una forma de ver y vivir el mundo para los niños y niñas al interior de la escuela, transformando poco a poco la realidad de las comunidades rurales desde la pedagogía.

El docente rural en medio del conflicto: su voz, la voz de la esperanza

La Colombia histórica tiene una identidad propia, determinada por un conflicto armado que ha desangrado los territorios rurales, dejando solo un mundo invisible, marginado, empobrecido y en un abandono sombrío (UNESCO, 2015). Los actores y objetivos del conflicto son diversos. En el medio se encuentra una sociedad que a razón del miedo ha sabido callar. En tal realidad emergen los rostros de los docentes rurales que construyen nación sobre la desesperanza y, en muchos casos en un

total abandono del Estado, donde la escuela se presenta como el único territorio que representa la institucionalidad y, a la vez, un espacio neutral en el que las comunidades buscan refugio y atención no solo educativa, sino también psicológica y social. Ramírez (2019) realiza un análisis sobre las trayectorias profesionales de las maestras y maestros del nordeste antioqueño, argumentando que:

Los discursos y las prácticas pedagógicas de los maestros de la región dan cuenta, en su mayoría, de profesionales conscientes de las condiciones geográficas de difícil acceso a la escuela, la escasez de recursos educativos, las limitaciones de infraestructura escolar, la soledad [...] el silencio estatal, los conflictos militares políticos, la historia local de violencia [...] (p. 223).

Es evidente que la trayectoria profesional de las y los docentes, sus historias de vida y su práctica pedagógica se desarrollan en contextos empobrecidos, sin presencia estatal y desestructurados socialmente. Esos docentes, ajenos a su realidad, asumiendo el desarraigo, la separación de su familia y de la cultura en la que crecieron, responden a los retos que suponen dichas dificultades. Así lo manifiesta Valencia (2019), una docente que ha de enfrentarse al trasegar y la movilización dentro del mismo territorio, aunque en distintas comunidades:

Después de un año y medio, a través de un traslado municipal, pasé a otro corregimiento del mismo municipio. [...] En varias ocasiones escuchaba muchos disparos y luego todo quedaba en completo silencio, un silencio que se hacía terrible, para luego al amanecer, encontramos con el llanto de los niños y familias por la pérdida de sus seres queridos (p. 267).

El sentir de la maestra y el maestro en un territorio desconocido que intenta adoptar como propio, se desarrolla con tal fuerza, que aquello que le sucede al otro, lo vive con el mismo dolor. La realidad de la educación rural es que el conflicto armado y la violencia penetran hasta las relaciones sociales entre las personas que habitan un espacio geográfico común y, a su vez, determinan una dinámica que se despliega al interior y al exterior de la escuela (Bautista y Gonzáles, 2019, p. 13). Aunado a esto, el docente, al ser productor de significados y un agente socializador, quien da sentido a los espacios comunitarios, se convierte en un objetivo de guerra, desde un accionar psicológico, que busca intimidar desde el dominio de su rol a las comunidades (Lizarralde, 2003, p. 83). Todo esto es posible sentirlo y casi que vivirlo, al leer las palabras de Toro (2019), un docente que debió enfrentarse a la tragedia en medio de un momento que se suponía era para el goce pleno de los niños, niñas y adolescentes

quienes se encontraban en la escuela, tratando de construir desde el conocimiento una historia propia, alejada de un sufrimiento que, para entonces, parecía no tener fin:

Pero el momento más impactante de mi carrera docente, fue el día que, estando en plena clase, un viernes de agosto del 2000, tipo 11:20 a.m., cuando cinco estudiantes ven pasar a sus padres amarrados de manos, unos a otros, custodiados por un grupo fuertemente armado. [...] Las lágrimas discurrían por nuestras mejillas cuando alcanzamos a escuchar a unos escasos ciento cincuenta metros de la escuela, en la carretera, los disparos, los tiros de gracia. “¡Los mataron!”, dijo la hija mayor de uno de ellos. [...] ¡Qué escena tan desgarradora! El llanto incontrolable de aquellos huérfanos (Toro, 2019, pp. 286-287).

Pese a los horrores del conflicto, las maestras y maestros son las voces de la esperanza en los contextos más adversos. La escuela se presenta no solo como un escenario de aprendizaje, sino como un refugio y una plataforma para vincularse a otras realidades y mundos posibles. La creación, la movilización comunitaria, el trabajo en equipo, la vinculación de los padres y madres de familia a la escuela, se convierten en las prácticas más comunes en los lugares más golpeados por la violencia y la pobreza, donde lo que se reclama más allá de las letras y los números, es la vida.

Una de las tareas del educador, [...] a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades —cualesquiera que sean los obstáculos para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer porque difícilmente luchamos, y cuando luchamos como desesperanzados o desesperados es la nuestra una lucha suicida, un cuerpo a cuerpo puramente vengativo (Freire, 2002, p. 25).

La reinención de las historias que han sido contadas y que hacen parte de la cultura de las comunidades campesinas, la verdadera hazaña que implica casi una revolución pedagógica, la inmersión en los espacios extraescolares y el compromiso social, económico y político que asume el docente, es quizá la forma de construirse a sí mismo, enfrentándose a responsabilidades que no debería asumir, que le son ajenas, que no hacen parte de la función que en teoría debe desempeñar. Empero, resulta imposible desconocer lo que pasa alrededor de la escuela, debido a las profundas secuelas que deja en las relaciones sociales, en las dificultades para enseñar a estudiantes que al parecer no pueden aprender, porque sus mentes están allá, en sus casas, en donde el hambre, el miedo, la orfandad o la miseria son la única forma que conocen de vida.

En estas dinámicas, el docente desempeña en diversos territorios, en la ruralidad, sobre todo, el papel de mediador de conflictos, la voz del Estado ausente, que le ha puesto como un sujeto de amenaza y desplazamiento, o en el menor de los casos, sujeto de crítica moral y de transgresor de la tradición, pues su lucha se da, en muchas ocasiones, contra la misma resistencia de las comunidades que no son capaces de afrontar el entusiasmo de alguien externo que desconoce aquel mundo silencioso.

No obstante, el docente no se acobarda ante el sonido del fusil que hace eco entre los valles y montañas, ante el ataque de sus contradictores o los problemas de sus estudiantes para aprender un currículo que carece de sentido, por eso, la única forma posible de desvirtuar el mar de dificultades es la búsqueda para movilizar recursos, aunando esfuerzos de cooperación en la comunidad educativa, fortaleciendo lazos solidarios y de reciprocidad, construyendo proyectos, mejorando su práctica, ingeniando métodos que se alineen con los intereses y las necesidades del contexto. Esta labor, a veces tan desprestigiada, termina siendo, como lo manifiesta Franco (2019) en su narrativa, una constructora que edifica sobre cenizas y escombros un futuro diferente, que poco a poco se va forjando a raíz del esfuerzo, la cadencia, la voluntad y el espíritu de lucha que ha de caracterizar a la maestra y el maestro rural:

Para contrarrestar los episodios de violencia en la vereda, iniciamos con el apoyo de la administración municipal, la reconstrucción del tejido social a través de encuentros deportivos, culturales y religiosos; de este modo se minimizan los hechos pasados y entramos en una nueva etapa de vida escolar a pesar de ya no contar con varios de mis estudiantes en el aula de clase (p. 234).

El docente es el llamado a estar de frente a la realidad social de su contexto, es el que cotidianamente la vive, la interpreta y el que debe procurar, de ser necesario, la conciencia al cambio. Sin embargo, en contraste con la voz de las maestras y maestros y sus trayectorias biográficas narrativas, ha sido poco documentada la realidad de la educación rural, la cual podría servir como sustento académico a investigadores y universidades para que, a partir del acercamiento al territorio desde la literatura, se generen nuevas propuestas que favorezcan el desarrollo social de aquellos espacios en donde aún hay huellas visibles de un pasado que permanece en la memoria de campesinos, indígenas, afros y mestizos, quienes encarnan la soledad y el horror, y quienes luchan por un futuro diferente.

Transformación de la práctica pedagógica desde la adversidad

La praxis científico-pedagógica del docente y la construcción del saber tienen un origen determinado por el “[...] encuentro de saberes y prácticas científicas con las cotidianas, vivenciales y laborales” (Runge y Murillo, 2018, p. 6). La profesión docente, más que otras quizá, está determinada por el juego de las subjetividades. El docente dotado de un conocimiento que desea replicar, encarna también un sujeto provisto de emocionalidad, preferencias, opiniones, en donde su historia de vida y experiencia es un constante insumo de saber, aprendizaje y, a la vez, su profesión misma, le permite adquirir, cambiar y repensarse al mismo tiempo que ejerce su labor. Por tanto, la trayectoria profesional marcada por el conflicto armado y la violencia, le exigen a la maestra y maestro cambios en su propia forma de ver y pensar la educación. Valencia (2019) deja en evidencia esa fuerza que emerge desde el interior, que recoge el paso por la academia y se mezcla con la necesidad de autoformarse a razón de las experiencias, para situarse en un tiempo y en un espacio, decidida a cambiar su entorno, pero, sobre todo, a cambiarse a sí misma:

No había vuelta atrás, mis miedos y mi inseguridad tenían que desaparecer, por ello, no dejaba que mi trabajo dejara de ser el mejor. Empecé por transformar mis prácticas pedagógicas a través del desarrollo de pequeños proyectos de interés de los estudiantes, aunque con recelo por los estudiantes que tenía en el aula, a los que sentía en muchas ocasiones como una amenaza (p. 268).

La ruralidad es un microsistema dentro de lo que es la educación en Colombia, lo que sucede en la Escuela Rural marca significativamente la práctica pedagógica de los docentes. De acuerdo con Brumat (2011): “[...] los maestros construyen su práctica más allá del aula, más allá de una dimensión estrictamente pedagógico-didáctica. En la práctica cotidiana van aprendiendo ‘cosas que no les enseñaron en el magisterio’” (p. 6).

A pesar de esto, el desarrollo de la práctica pedagógica en el campo colombiano debe sortear diversas adversidades, esto lo deja entrever la historia que cuenta Duque (2019), una maestra que entiende la necesidad de enfrentarse a numerosos retos y solucionar problemas inesperados y es, en ese sistema de movilización y resignificación, que se genera una transformación real de lo que se hace al interior de las aulas:

Asumir los retos que me plantearon las anteriores dificultades, no me llevaron a pedir traslado o renunciar, en cambio inicié mi comprensión sobre la importancia de la educación, la lucha

constante, el amor en el acto de formar seres humanos útiles a la sociedad, promoviendo transformaciones y cambios en las prácticas culturales y educativas (p. 299).

La construcción de las realidades en los esquemas representativos del sistema educativo colombiano y, en general, de las prácticas pedagógicas y los modelos que intentan establecer un vínculo entre la escuela y el contexto, las necesidades de transformación a la luz del desarrollo social y político y las características de los niños y niñas que se desean formar, termina siendo absorbida por la historia vivida y vuelta a vivir en un movimiento cíclico sumido en las imposibilidades de abstracción frente a los mismos paradigmas que, aunque insuficientes, son los que parecen ser funcionales. En este sentido, una sociedad que construye su dinámica a raíz de los mismos momentos y situaciones contra los que lucha, se va a educar para perpetuarse a sí misma.

El docente es quien tiene la posibilidad desde su academia, identidad profesional, convicciones, creencias, pensamientos y prácticas educativas, de generar un cambio real, no necesariamente en función a la transformación de la realidad como respuesta al colosal mundo plagado de imaginarios, sino un desarrollo de procesos que no replique su propia formación, que no replique lo que se ha instaurado en la conciencia social colectiva, en el discurso, en la realidad histórica y que no se entumezca en el yermo silencio de los que no han tenido voz.

El cambio no exige una inmensa maquinaria desbordada de voluntad, exige, ciertamente, la predisposición del docente hacia un mundo diferente, esto significa que, su propia voz, sus gestos y sus enseñanzas, se concreten no como el refuerzo de la cultura existente, sino como impulso de una pedagogía moderna, una pedagogía liberadora, una pedagogía humanizada, una pedagogía centrada en la evolución del ser, del saber, de la cosmovisión de una sociedad cansada de vivir en medio de la adversidad, y es ahí, en donde el docente se torna en la fortaleza y voluntad de hacer creer y de hacer posible un verdadero cambio motivado por la escuela. El docente Flórez (2019) narra cómo, desde la pedagogía, logró convertir un problema comunitario en una fortaleza, la cual termina beneficiando en gran medida, a los niños y niñas, quienes se podrán formar en un ambiente más sano:

La comunidad se encontraba dividida por problemas personales entre familias y si lograba cambiar algo, eso sería convertirme en un gran líder y educador de la comunidad. [...] Gracias a un proyecto que realicé llamado: Quiero a mi comunidad, se empezó a realizar el cambio [...] (Flórez, 2019, p. 328).

La transformación de la identidad y la trayectoria profesional, reflejada en propuestas pedagógicas alternativas, que se promueven como soluciones a los problemas con los que se encuentran los docentes en las comunidades rurales donde desarrollan su labor, demuestran la importancia que tiene para las maestras y maestros transitar por la ruralidad, por lo que, pese al infortunio, enseñar en las escuelas más distantes no termina siendo una completa frustración, ni siquiera un problema o un desafío profesional que hace desfallecer. En las narrativas se logra observar que la primera opción no es huir, todo lo contrario, el campo colombiano se convierte en una oportunidad de ser más fuerte, de aprender sobre una pedagogía inexistente, una pedagogía autóctona, que debe vivirse y sentirse para comprenderse, por lo que es necesario afirmar que la Escuela Rural es el laboratorio de experiencias que, aunque cargadas de conflictos y temores, permite la construcción de un saber pedagógico, entre el acierto y la adversidad. Para Sosa (2019), el hecho de estar demasiado lejos de su hogar, no le impedía ver y sentir el hermoso paisaje en donde quedaba incrustada, aparentemente, en medio de la nada, la escuela en donde empezaría a laborar:

[1]a vía a la escuela era solitaria y poco transitada, no había casas a orilla de la carretera [...] la zona no contaba con energía eléctrica, la región era montañosa, las casas distantes unas de otras, el paisaje era hermoso, el trinar de las aves alegraban los amaneceres y el croar de las ranas, las luciérnagas con su luz, el cantar de los grillos y las chicharras, acompañaban las noches, el olor de las flores de heliotropo impregnaban el ambiente, era un lugar fresco y tranquilo (pp. 275-276).

El saber científico, las teorías psicopedagógicas, la experiencia, el tiempo dedicado a la formación, la academia y la vida misma, dejan de tener sentido ante las situaciones que surgen en la ruralidad, la violencia, sobre todo, que aún es un fantasma vivo que ronda las cordilleras, las selvas, los ríos y veredas colombianas, le arrebató a maestras y maestros una visión sesgada de lo que es enseñar, debido a que el contenido curricular y aquellos escenarios de tranquilidad y paz tantas veces dibujados en los libros, en el débil paso por la universidad, en las ensoñaciones quiméricas que planteaban una escuela alejada de todos los problemas sociales del país, nada tienen que ver con las lágrimas, el miedo, la soledad, la muerte que se mira de frente, que aunque le pertenece a aquellos niños a quienes se desean formar, se encarna de manera personal, porque el sufrimiento de los estudiantes se convierte en el sufrimiento del docente, que solo le queda la tarea de consolar, sin tener quien lo consuele, y crear, desde el vacío y la nada, la manera de hacer que todo siga en pie, su curso natural, que la escuela continúe siendo la escuela y que la educación pueda brindar lo que el conflicto le ha arrebatado a lo largo de muchos años a la población

pobre, dispersa, vulnerable y desconocida de esta tierra que parece no dolerle sus hijos, de ahí su importancia, pues en su ser está puesta la esperanza de que todo puede cambiar, que cualquier futuro puede ser mejor.

En discusión: reivindicar la labor docente en el contexto rural

La educación rural requiere de una mirada directa por parte de todos los actores involucrados en el sistema educativo nacional, con la intención de visibilizar la importancia que tiene en la trayectoria profesional y en la práctica pedagógica de las maestras y maestros. Esa caracterización de lo que poco se discute, poco se investiga y poco se publica desde la academia, se debe convertir en el eje fundamental de transformación, de cambio, de movilización hacia prácticas diferenciadas, que generen una nueva visión de lo que es la enseñanza en el campo, para que se promuevan propuestas que puedan ser incluidas en los programas de licenciatura de todas las universidades del país. Quizá, en el olvido intencionado contra el docente rural y proveniente del docente mismo, surja esa razón para dejar la queja, abandonar el miedo al otro, sacudirse del trámite burocrático, y empezar a caminar en torno a lo imaginado, porque en las ideas es de donde provienen las álgidas voluntades que contribuyen al cambio.

Teniendo en cuenta que a pesar del acuerdo de paz con uno de los grupos armados que más presencia tenía en el campo colombiano, aún se mantienen otros actores del conflicto que con su accionar afectan la vida y dignidad de las poblaciones rurales, y que en tales contextos los docentes desempeñan su labor, siendo tal vez la única presencia estatal de estas comunidades, la validación del saber pedagógico y la teoría educativa en estos contextos adversos cobra mayor relevancia porque le exige al docente la formulación de propuestas particulares y contextualizadas para generar prácticas educativas que trasciendan el aula y se reflejen en la necesidad de los niños y niñas y en las familias, quienes son el motivo por el cual se busca construir país sin importar la cantidad de dificultades que deban ser sorteadas.

La cultura y las cotidianidades determinan en gran medida, los verdaderos cambios en la profesionalización docente. Las narrativas, que reflejan la trayectoria, las emociones, los sentimientos, las percepciones y los pensamientos de los y las maestras hablan de prácticas transformadoras y se convierten en insumos potentes para el reconocimiento y socialización de experiencias que contribuyan a enriquecer políticas públicas educativas enfocadas en la educación rural.

El heroico acto de enseñar en la ruralidad colombiana, a modo de conclusiones

- El accionar del docente trasciende el escenario de la escuela. En la ruralidad las maestras y maestros son permeados por el contexto que los acompaña y sus prácticas pedagógicas se convierten en motor de transformación que parte desde el aula hacia la comunidad.
- La ruralidad en Colombia, marcada por una historia de conflicto armado, convoca a la escuela a pensarse su papel activo para la construcción de una sociedad más democrática, determinada por la búsqueda de la protección de los derechos humanos y la disminución de las brechas de la desigualdad en el campo.
- Uno de los mayores obstáculos que deben afrontar los docentes rurales en Colombia es la poca presencia y acompañamiento que brinda el Estado. La maestra y el maestro son testigos de primera mano de las condiciones adversas de las poblaciones rurales en nuestro país. Carreteras inexistentes, servicios públicos deficitarios, infraestructura inadecuada y presencia de actores armados ilegales, entre otros, corresponden a las dificultades que afrontan los docentes en diversos lugares de la ruralidad.
- Las maestras y maestros constituyen la historia viva de la educación en Colombia. Sus narrativas son fuente de las diversas prácticas pedagógicas, cotidianidades, emociones y trayectos profesionales que aportan significados y marcan rutas para el reconocimiento de la labor docente, aportando insumos para el desarrollo de políticas públicas en los territorios.

Referencias

- Bautista, M., y Gonzáles, G. (2019). *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Fundación Compartir.
- Brumat, M. (2011). Maestros rurales: condiciones de trabajo, formación docente y práctica cotidiana. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(4), 1-10.
- Duque, V. (2019). Recuerdos memorables que dejan huella para siempre en un alma sencilla y sensible. En *Relatos de experiencias maestras. Tomo 1*. Gobernación de Antioquia.
- Flórez, D. (2019). La extraordinaria vida de un maestro. En *Relatos de experiencias maestras. Tomo 1*. Gobernación de Antioquia.
- Franco, B. (2019). Abriendo caminos. En *Relatos de experiencias maestras. Tomo 1*. Gobernación de Antioquia.

- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo veintiuno.
- Lizarralde, M. (2003). Maestros en zonas de conflicto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 2, 79-114.
- López, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 21(4), 167-179.
- Ramírez, P. (2019). Compartiendo saberes y significados pedagógicos. *Relatos de experiencias maestras. Tomo 1*. Gobernación de Antioquia.
- Runge, A., y Murillo, G. (2018). Profesión Maestro y Cultura Escolar: Relatos de experiencia. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 3(8), 397-415.
- Sosa, E. (2019). Dieciocho años de aprendizaje en la educación. La docencia. En *Relatos de experiencias maestras. Tomo 1*. Medellín, Colombia: Gobernación de Antioquia.
- Toro, J. (2019). La docencia. En *Relatos de experiencias maestras. Tomo 1*. Gobernación de Antioquia.
- UNESCO. (2015). *Informe de resultados: antecedentes iniciales. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, La Ciencia y la Cultura, UNESCO.
- Valencia, M. (2019). No nació maestra. En *Relatos de experiencias maestras. Tomo 1*. Gobernación de Antioquia.



Representaciones sociales sobre la educación religiosa en adolescentes con identidad religiosa minoritaria¹

Social representations about religious education in adolescents with minority religious identity

Autora:

Bibiana Marcela Castaño Hernández

Recibido: 31/05/2020

Aprobado: 05/10/2020

Resumen:

El estudio analiza la voz de adolescentes pertenecientes a diferentes minorías religiosas, sus experiencias y Representaciones Sociales (RS) frente a la Educación Religiosa Escolar (ERE) (creencias, imaginarios ideológicos, percepciones, opiniones); a partir de la posibilidad de expresión, escucha y reconocimiento de su identidad religiosa o civil en contextos educativos (públicos y privados), los entornos de aula de distintas instituciones educativas de Medellín, y las limitaciones para comprender y afrontar la identidad y diversidad que convergen en el aula de clase en términos de la opción religiosa. En razón de ello, se utilizó una metodología cualitativa interpretativa, que desde el análisis de caso grupal (4 casos) promovió la interpretación de la información, el contenido y los sentidos que los participantes en el estudio dieron a las interacciones, experiencias y concepciones compartidas frente a la enseñanza, el aprendizaje, la formación y la evaluación en el área de religión.

1. Este artículo surge como reflexión derivada de la investigación: *Representaciones sociales sobre la educación religiosa en adolescentes con identidad religiosa minoritaria* (2018); tesis de la Maestría en Educación del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria.
2. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Magíster en Educación del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Docente de cátedra del Instituto Tecnológico Metropolitano (ITM). bibimar2003@hotmail.com

Palabras clave: identidad, Representaciones Sociales (RS), Educación Religiosa Escolar (ERE), minorías religiosas, diversidad.

Abstract:

The study analyzes the voice of adolescents belonging to different religious minorities, their experiences and Social Representations (SR) against the Religious School Education (ERE for its abbreviation in Spanish), (beliefs, imaginaries, ideologies, perceptions, opinions); from the possibility of expression, listening and recognition of their religious or civil identity in educational contexts (public and private), the classroom environments of different educational institutions in Medellín, and the limitations to

understand and confront the identity and diversity that converge in the classroom in terms of the religious option. Therefore, an interpretative qualitative methodology was used, which from the group case analysis (4 cases) promoted the interpretation of the information, content, and meanings that the participants in the study gave to the shared interactions, experiences and conceptions regarding teaching, learning, training, and evaluation in the subject of religion.

Keywords: identity, Social Representations (SR), School Religious Education (ERE for its abbreviation in Spanish), religious minorities, diversity.

Introducción

A lo largo de la historia de la humanidad se puede ver cómo la falta de reconocimiento de la identidad religiosa, sea por modos particulares de ser, ver, representar, entender la vida, relacionarse y vivir en sociedad, ha acabado en guerras, exterminios, odios, exclusiones, discriminaciones, represiones. Ante este hecho histórico y sin contexto determinado surgen interrogantes, tales como: ¿cuál ha sido y es el papel de la educación frente a la identidad religiosa?, ¿cómo ha promovido el sistema educativo el reconocimiento de la identidad y diversidad religiosa en el proceso formativo de las diferentes generaciones?

En el contexto colombiano, la ERE pertenece a un *pensum* compartido entre las escuelas públicas y privadas; es considerada área fundamental y obligatoria para los niveles de educación básica secundaria y media en la Ley General de Educación (Congreso de la República, 1994, art. 24); por lo tanto, está regulada por los estándares curriculares (MEN, 2012), y los contenidos y competencias del área (MEN, 2014). Estas orientaciones son emitidas y reguladas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Conferencia Episcopal Colombiana: “[e]n esta práctica la educación religiosa se desarrolla con estándares, tiempo, docentes, textos y materiales específicos. Se orienta a propiciar el conocimiento religioso con fines formativos, propiciando también la relación con las demás áreas del conocimiento” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2009, p. 9). Perspectiva a partir de la cual la

ERE llega a ser excluyente, porque solo considera contenidos y prácticas de enseñanza católica, obviando la pluralidad y diversidad religiosa de los estudiantes pertenecientes a minorías religiosas.

De acuerdo con la Ley 115 de 1994, la clase de religión “es opcional”³ para los estudiantes pertenecientes a minorías, los padres de familia pueden acceder al derecho constitucional para que sus hijos no reciban esta asignatura; sin embargo, ni estudiantes ni padres conocen este derecho y consideran la clase como una obligación, así como las actividades y rituales católicos que se celebran en establecimientos educativos y de los que deben participar, lo cual: “[...] representa una forma de discriminación para los estudiantes ateos y para los miembros de minorías religiosas diferentes a la católica, quienes participan en este tipo de actividades para no exponerse a sanciones simbólicas ejercidas por sus compañeros o profesores” (Castiblanco y Gómez, 2008, p. 133).

Además, el hacer uso del derecho de no recibir educación religiosa representa un problema serio de orden educativo; de acuerdo con lo que contempla el MEN en los lineamientos curriculares para la enseñanza de la educación religiosa se establece que:

Los alumnos menores de edad cuyos padres hacen uso del derecho de no recibir educación religiosa y los alumnos mayores de edad que hacen uso de ese mismo derecho, plantean un problema serio de orden educativo que no se reduce a problemas disciplinares. Se trata de que estos alumnos se privan del acceso a un componente de la cultura altamente formativo de la personalidad e integrador a la plenitud de la misma (cultura). ¿Qué actividades curriculares se deberán desarrollar con estos alumnos que seriamente contribuyan al desarrollo integral de la personalidad y al conocimiento pleno de su cultura de pertenencia y de las demás culturas? La alternativa al área de educación religiosa debe contemplar la misma seriedad académica y la misma seriedad pedagógica y metodológica para que no queden con un vacío formativo y cultural que afecte gravemente el desarrollo integral humano de estos alumnos. El PEI debe considerar seriamente en sus contenidos esta situación (MEN (s.f.), Oficina Asesora Jurídica).

De acuerdo con lo anterior, queda claro que, en las instituciones educativas del Estado, el que las minorías hagan uso del derecho a no recibir clase de religión, constituye un problema que puede poner en riesgo la homogenización cultural. Además, según lo planteado es la ERE a partir de la cual se logra el desarrollo

3. Resulta contradictorio decir que es opcional cuando se evalúa y se pierde como cualquier otra asignatura, no se dan diferentes opciones y se considera un área fundamental y obligatoria.

integral de la personalidad; lo que muestra que hay exclusión en la forma como se está abordando y pensando la enseñanza religiosa, porque no se considera opciones que involucren la identidad religiosa y/o civil de todos los educandos y, por ende, múltiples alternativas.

En tal sentido, los estudiantes adscritos a minorías, que son portadores de ideologías y creencias (formas de ver y entender el mundo que consideran verdaderas) diferentes a las sugeridas por el sistema educativo, aun así, deben aprender y ser evaluados desde una ideología religiosa de la cual difieren. Quedaría en cuestión el derecho a la libertad religiosa, la formación ciudadana, el no reconocimiento de la identidad religiosa (Congreso de la República de Colombia, 1991, CPNC, art. 19). También la pregunta de si esta situación indica que existe riesgo de vulnerabilidad sobre el derecho a la libertad religiosa de la población con identidad religiosa minoritaria.

En la actualidad, la religión católica persiste como la más reconocida e influyente en la sociedad y el Estado, sobreviven prácticas como altares a imágenes católicas, celebraciones y ceremonias religiosas en colegios y escuelas públicas, argumentos que dejan en cuestión la libertad de cultos, el reconocimiento de otras culturas, de otras formas de pensamiento, de otras identidades e incluso la laicidad del Estado Colombiano, entendiendo que: “[...] un Estado laico no es antirreligioso o anticlerical, sino un estado que respeta a todas las formas religiosas, sin aceptar ninguna como oficial o privilegiada, pero que al mismo tiempo mantiene una relación amistosa y tolerante con todas ellas” (Arboleda Guerra, 2006, p. 174).

En suma, la religión en Colombia siempre ha tenido un papel preponderante como recurso cultural, político y social. Al día de hoy, y pese a la proliferación de nuevas formas religiosas, que dieron paso a procesos de reconocimiento de la pluralización religiosa y cultural en la Constitución Política de 1991, la iglesia católica conserva vigente su carácter privilegiado ante el Estado Colombiano, en relación con las demás denominaciones religiosas:

[...] todos los centros de educación primaria y secundaria, incluso las escuelas y colegios del Estado, están obligados a ofrecer un curso de religión de tipo confesional católico, aunque los estudiantes no se encuentran obligados a seguirlo [...] En el desarrollo del derecho que tienen las familias católicas de que sus hijos reciban educación religiosa acorde con su fe, los planes educativos, en los niveles de primaria y secundaria, incluirán en los establecimientos oficiales enseñanza y formación religiosa según el Magisterio de la Iglesia. Para la efectividad de este derecho, corresponde a la competente autoridad eclesiástica suministrar los programas, aprobar los textos

de enseñanza religiosa y comprobar cómo se imparte dicha enseñanza (Beltrán, 2013, p. 127) ⁴.

Según lo anterior, se deduce que el derecho de las minorías, no solo a la libertad religiosa, o al reconocimiento de su identidad, sino incluso a la igualdad, es vulnerado desde la legalidad, ya que el Estado y, por ende, el sistema educativo confieren privilegios solo a la parte de la población con la cual tienen afinidad religiosa, para el caso, la católica. Pero, ¿no se promulga Colombia como un Estado Laico?

La Constitución Política de 1991 establece que Colombia es un país laico; promulga el reconocimiento de la libertad religiosa y la igualdad entre todas las confesiones religiosas. “El Estado laico determina que las leyes civiles valen igual para todos, sin que importen las creencias o el rol que desempeñe el individuo en una organización religiosa” (Salazar Ugarte, 2007). Lo que significa que ninguna entidad religiosa debería ser privilegiada sobre las demás y tampoco ninguna debe discriminarse, se debe, al menos teóricamente, respetar la diversidad y pluralidad de creencias religiosas y al mismo tiempo, respetar a la población agnóstica o atea.

Aquí, la diversidad es comprendida como condición inherente al ser humano, sustentada en las diferencias individuales alrededor de la cultura, la religión, el género, la preferencia sexual, el estrato socioeconómico y los factores de orden intrapsicológicos, interpsicológicos, o ligados a las capacidades funcionales de los seres humanos —necesidades educativas especiales o excepcionales y talentosos (Arnaiz y Haro, 1997).

Reconocer la identidad religiosa minoritaria forma parte de la diversidad, la cual se debería proteger tal y como lo promulga la Constitución Política del país (Congreso de la República de Colombia, 1991). No obstante, los esfuerzos aislados aún son insuficientes para crear una cultura de reconocimiento y respeto por la diferencia; todavía persisten prejuicios y prácticas de discriminación y exclusión por razones de género, religión, características físicas, orientación sexual, entre otros factores, por lo que sería ideal:

Una cultura de la diversidad que no consiste en que las culturas minoritarias se han de someter (‘integrar’) a las condiciones que le imponga la cultura hegemónica, sino justamente lo contrario: la cultura de la diversidad exige que sea la sociedad la que cambie sus comportamientos y sus actitudes con respecto a los colectivos marginados para que éstos no se vean sometidos a la tiranía de la normalidad (López Melero, 2000, p. 46).

4. Acuerdo del 20 de noviembre de 1992 entre la Santa Sede y la República de Colombia, con el cual se introducen modificaciones al Concordato del 12 de julio de 1973.

El reconocimiento de la diversidad obliga a repensar la ERE, elaborar estrategias en las que la igualdad y el reconocimiento dejen de ser una utopía en el entorno del aula, la institución y, por ende, en la sociedad; eliminando situaciones estructurales y las condiciones que permiten la dominación de unas identidades sobre otras, como las minorías religiosas en el sistema educativo marcado por la invisibilización y la injusticia curricular en el que la creencia hegemónica ve atendidas sus demandas por encima de las minoritarias (Martínez et al., 2003). Por lo cual, hablar del reconocimiento de la diversidad religiosa en el contexto educativo requiere abordar la educación multicultural, que a su vez implica reconocer que no se coexiste en un mundo homogéneo ni igualitario, sino heterogéneo, plural, habitado por personas con diferentes culturas que no poseen el mismo reconocimiento y poder.

Independiente de la identidad religiosa o civil que profesen los sujetos debe primar el derecho a la educación, ya que, para las escuelas inclusivas, la diversidad se considera una cualidad, en donde la persona puede sentir reconocimiento, seguridad y respeto indistintamente de su identidad. Desde esta óptica, se han reconocido diversos grupos de identidades: grupos raciales, grupos pertenecientes a un determinado género, grupos religiosos, grupos de orientación sexual, grupos de clase socioeconómica, grupos de nacionalidad, etc. Ahora, la religión, como un elemento de la identidad individual y colectiva, impacta la estructura social y las formas de interacción. Se ha sostenido que “[...] el solo hecho de percibir que se pertenece a un grupo de identidad, *gatilla* el favoritismo y produce una discriminación respecto a los que se ubican fuera de este grupo” (Magendzo, 2007, p. 7).

Adame y Santiago (2009) plantean que la religión, como expresión cultural, determina el accionar social e incide en la identidad colectiva e individual y puede exacerbar las creencias con base en la negación de otros credos generando de esta manera prácticas discriminatorias. Cabe anotar que la religión en la historia, y aún en la actualidad, ha sido causal de guerras y barbaries, no discrimina sexo, edad o condición social, cuando se considera a la religión como parte de una forma de vida específica o, en sí misma, una forma de vida, ofrece identidad a cada una de las distintas maneras de concebir la realidad por parte de sujetos y sociedades; y en general a la religión en diferentes épocas se le atribuye el tipo de pensamientos y acciones morales y éticas de las sociedades.

En lo relativo a las Representaciones Sociales (RS), cabe señalar que, en las últimas décadas, el ser humano ha ido interesándose por comprender a profundidad las diferentes dinámicas sociales y colectivas que se presentan en diferentes contextos y comunidades. Así nace el concepto de RS como categoría de análisis para propiciar el acercamiento a las realidades que emergen entre comunidades, cómo estas cambian y se transforman al pasar de un territorio a otro, oportuna para comprender las subjetividades individuales y sociales.

Contexto

La población participante constó de 33 adolescentes: hombres y mujeres con identidades religiosas minoritarias, cuyas edades oscilan entre los 13 y 17 años de edad; miembros de cuatro congregaciones: Iglesia Pentecostal Unida de Colombia (IPUC), Centro de Fe y Esperanza (CFE), Iglesia Cuadrangular (muestra voluntaria); estudiantes que se encontraban cursando bachillerato (grado sexto a once) de colegios públicos y privados (estratos socioeconómicos entre 2 y 4). Se pensó en diferentes grupos religiosos⁵ para identificar voces plurales, diversas identidades que convergen en el entorno educativo.

La Iglesia Pentecostal Unida de Colombia tiene adhesión a una doctrina monoteísta con sus implicaciones Cristocéntricas, ideológicas y práctica del bautismo en el nombre de Jesús; por eso, es considerada como parte de los pentecostales del nombre de Jesucristo o apostólicos. De esta iglesia participaron dos congregaciones ubicadas en diferentes barrios: IPUC La Campiña, Robledo (6 adolescentes), actualmente se congrega un público aproximado de 350 personas (50 de ellas adolescentes); IPUC Santa Cruz, la Rosa (10 adolescentes), con un público asistente en promedio de 200 personas, 35 de ellas adolescentes.

Centro de Fe y Esperanza, Misión Panamericana ubicada en el barrio Robledo con adhesión a la doctrina y bautismo trinitario: Dios (padre) en Jesucristo (hijo) y en el Espíritu Santo, determina ser una iglesia dinámica, fundamentada en principios bíblicos; la asistencia promedio es de 120 personas, participaron 11 adolescentes.

Iglesia Cuadrangular; se llama así porque la doctrina de la Iglesia reconoce cuatro aspectos principales en Jesucristo: salvador, sanador, bautiza con el Espíritu Santo, Rey que viene. Se identifica a sí misma como eminentemente pentecostal en su doctrina y forma de adoración. Se encuentra ubicada en el barrio Córdoba, la asistencia promedio es de 130 personas, participaron 6 adolescentes.

Diseño metodológico

El paradigma cualitativo fue la ruta metodológica mediante la cual se buscó comprender la perspectiva de los adolescentes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, opiniones y significados; es decir, “[...] la forma en que perciben subjetivamente su realidad” (Sampieri et al., 2010, p. 364). Comprender implica profundizar en el texto, su autor, historia de vida, contenidos

5. Acorde con los intereses de la presente investigación, solo se discriminó en la elección de la muestra, congregaciones religiosas no católicas (indeterminadas), que estuvieran dispuestas a participar.

y significados en el contexto del mundo socio histórico y cultural del que procede; para interpretar, se establece un diálogo con el texto que involucra multiplicidad de sentidos, puntos de vista y concepciones dadas, según el momento, diferente quizá, al momento de producción del texto y al del autor mismo (Arraéz et al., 2006).

Así mismo, la investigación se fundamentó desde un enfoque hermenéutico, disciplina que considera la interpretación de los textos como la comprensión del todo, de la parte y del elemento. Esto implica la interpretación, la detección de nuevas direcciones y la extracción de conclusiones en horizontes de comprensión más amplios. Su función consiste en comprender la conducta de las personas estudiadas, lo cual se logra cuando se interpretan los significados que ellas le dan a su propia conducta y a la conducta de los otros, como también a los objetos que se encuentran en sus ámbitos de convivencia (Martínez Rodríguez, 2011).

Por último, el análisis de caso en los cuatro grupos participantes en la entrevista grupal se realizó siguiendo las pautas del tipo de investigación sugerida, y en razón de los criterios de recurrencia y constancia de postulados en la conversación, buscando así retomar aquellas unidades de significado y profundización, para llegar a la esencia y realidad de lo que piensa cada grupo, procurando rigurosidad en el hallazgo de unidades de análisis, subcategorías y categorías finales.

Discusión general

En términos de relación entre los cuatro análisis del caso grupal, se encontró como constante que para todos los adolescentes pertenecientes a las diferentes congregaciones, la religión es parte esencial de su identidad, de lo que son, de lo que están construyendo; prueba de esto es que le otorgan sentido a sus vidas de acuerdo a sus creencias religiosas, las cuales determinan representaciones sociales que caracterizan el conocimiento de quiénes son y, por tanto, regulan sus proyectos de vida, cosmovisiones, autoimagen, dotan de sentido su existencia; ya que, sin formación religiosa “la vida no tendría sentido, sería vacía, carecería de valores, orden, leyes”.

“La religión disfruta de un notable ‘potencial de realidad’, es decir, es significativa en términos de los motivos y ‘auto interpretaciones’ de las personas en su diaria realización social” (Berger, 1999, p. 164). En este sentido, y acorde con los hallazgos y resultados de la presente investigación, se puede afirmar que coherente con la formación religiosa que han adquirido en el hogar, y/o a sus experiencias espirituales, el aspecto religioso es parte vital en la construcción de la identidad de los adolescentes, la cual no es inamovible, no está configurada para siempre; de lo contrario, es variable y se configura mediante las interacciones cotidianas de los individuos con su entorno (Marcús, 2011).

La identidad se defiende como un valor de la diferencia humana, visible en el contexto social, cultural e histórico, solo cuando se aglomeran narrativas o prácticas en referencia a un grupo que las comparte, similitudes que establecen la noción de minoría. Grupos minoritarios o colectivos que se congregan alrededor de la lengua, la pertenencia étnica, la orientación sexual, el género, la ideología, las prácticas culturales o la estética, para reafirmar y redefinir de manera cotidiana su pluralidad, al validar y cuestionar el concepto de diversidad, en una sociedad cuyas políticas y experiencias locales aseguran el orden hegemónico (Ramírez, 2017, p. 8).

En ese entorno, de construcción identitaria, de diversidad y pluralidad religiosa, tiene lugar la ERE, lo cual suscita la discusión, pues todos esos aspectos que configuran de forma significativa la identidad de los sujetos no son ajenos al contexto educativo, que como pudo observarse dista de una enseñanza plural e intercultural que reconozca las diversas identidades; el problema puede agudizarse en la pregunta expuesta por Rawls: “¿Cómo es posible que exista a través del tiempo una sociedad justa y estable de ciudadanos libres e iguales que, sin embargo, sigan profundamente divididos por doctrinas razonables, religiosas, filosóficas y morales?” (1995, p. 66). El análisis de este interrogante indicaría la forma en que la escuela, y aún más el Estado Colombiano-Laico, debería abordar la cuestión por el lugar de la enseñanza religiosa en la educación pública, en la cual prevalece un sistema de creencias religiosas esencialmente católicas, que como pudo evidenciarse en el estudio realizado, invisibiliza a las demás creencias, además de quienes no profesan ninguna.

Parafraseando a Gómez (2014), favorecer un credo sobre otros en la escuela pública no es compatible con el accionar de una sociedad perteneciente a un Estado pluralista; de tal manera, deberían ser coherentes con esa condición del pluralismo, es decir, con el hecho de que ninguna religión puede pretender ofrecer el punto de vista total y absoluto, la comprensión definitiva y más verdadera de la realidad (Tovar Bernal, 2017). Este tipo de educación contradice el distintivo de imparcialidad de toda institución pública y se opone a su propio marco legislativo y a los tratados suscritos en esta materia:

- Contradice la Constitución Política de 1991: los artículos 1, que establece que “Colombia es un Estado [...] pluralista”; 18 y 19 que garantizan la libertad de cultos, de conciencia y pensamiento, así como el precepto constitucional de que “[t]odas las confesiones religiosas e iglesias son igualmente libres ante la ley” (Congreso de Colombia, 1991).
- Invalida la Ley 133 Estatutaria de Libertad Religiosa y de Cultos de 1994, que en su artículo 2 señala que “[n]inguna Iglesia o Confesión religiosa es ni será oficial o estatal”.

- En el ámbito educativo negaría el artículo 6 del Decreto 4500 de 2006 que establece que: “[n]ingún docente estatal podrá usar su cátedra, de manera sistemática u ocasional, para hacer proselitismo religioso o para impartir una educación religiosa en beneficio de un credo específico”
- En términos de los convenios pactados contradice la Convención Americana sobre derechos Humanos Pacto de San José, que en su artículo 12 proclama la “Libertad de Conciencia y de Religión” (Tovar Bernal, 2017, p. 28).

El respeto por la pluralidad religiosa, por la diferencia, se presenta como una respuesta posible a las dificultades impuestas por la variedad de creencias que tiene lugar en el pluralismo religioso actual; por ende, la escuela como entidad educadora, formadora de ciudadanos competentes para responder y convivir según las demandas sociales, debe ser un escenario central que propicie precisamente esos espacios. Necesario entonces una reconfiguración de la ER, desde el mismo currículo, desde las prácticas, incluso, cómo se comprende la formación integral desde el área específica, “para que haya un verdadero desarrollo integral humano” (Coy, 2010, p. 74). La dimensión espiritual y religiosa tendría que considerarse como fundamental dentro del currículo.

Resultados

¿Qué significados y experiencias comparten los adolescentes con identidad religiosa minoritaria sobre la enseñanza y el aprendizaje escolar de la religión? En el estudio fue posible encontrar en el discurso de los adolescentes pertenecientes a diferentes minorías religiosas (IPUC, CFE, Cuadrangular) que comparten experiencias alrededor de la enseñanza y el aprendizaje escolar de la religión, así como significados (RS: percepciones, creencias, opiniones, expectativas, actitudes, imaginarios).

En el discurso de los adolescentes se hallan experiencias alrededor de la enseñanza religiosa sin principios sobre multiperspectiva cultural (contenidos, práctica e interacciones). Los adolescentes tienen la percepción de que la enseñanza religiosa no es plural, no reconoce la multiculturalidad en tanto se enseñan contenidos en relación con la adhesión institucional desde la creencia religiosa mayoritaria (sacramentos, eucaristía, historias bíblicas, valores y principios bíblicos) y en algunas ocasiones prácticas religiosas como asistir a misa, rezar, cantar, ponerse la ceniza.

Los jóvenes tienen la percepción de que los docentes del área de religión asumen actitudes de indiferencia ante situaciones que se presentan: discusiones, debates entre estudiantes, conflictos en torno a la religión, mediado por la falta de flexibilidad ideológica y porque responden a la normativa institucional, lo que genera la expectativa por la formación de docentes de religión desde la multiperspectiva religiosa.

La creencia minoritaria no se modifica por la enseñanza desde la postura hegemónica, en tanto esos contenidos de enseñanza/aprendizaje son de poco interés, no los motiva, no los convoca, la asignatura de religión es la más “fácil y aburrida” (opiniones y percepciones). También, porque tienen muy arraigadas sus creencias religiosas. Así pues aparece la concepción de que el aprendizaje religioso en el entorno educativo no es significativo, aunque en ocasiones pueda complementar las enseñanzas de la congregación, los jóvenes relatan que asisten a la materia por cumplir, por respeto, porque “les toca” puesto que se evalúa y se pierde como las demás.

La enseñanza y aprendizaje de la religión, los cuales generan expectativas y significados en los adolescentes alrededor de los contenidos de la materia: ético, ciudadano, no religioso; permitiendo el reconocimiento de todos y todas, con perspectiva multicultural y donde se implementen metodologías con un enfoque teórico práctico, inclusivas, dialógicas, cooperativas, que permitan el reconocimiento de la identidad y la pluralidad mediante estrategias didácticas que permitan la participación estudiantil como foros y debates, donde se escuche su voz y tengan el derecho a elegir.

La creencia religiosa minoritaria, que como se mencionó está muy arraigada en los adolescentes, regula las concepciones sobre el estilo de vida (sin creencia religiosa, la vida es triste, no tiene sentido, carece de valores), a la vez que promueve imaginarios de los pares frente al joven cristiano en torno a un deber ser. Los adolescentes relatan experiencias en relación a las dinámicas de las interacciones sociales con sus pares, las cuales no se modifican por las creencias religiosas; de lo contrario, hay curiosidad frente a las creencias y prácticas religiosas de los otros, aun cuando ocasionalmente pueden presentarse *bullying*, estigmatización verbal por medio de apodos, exclusión, críticas, conflictos. Los adolescentes pertenecientes a minorías se autoexcluyen de algunos eventos como actividades y conversaciones, para evitar, según expresan, discusiones.

En Colombia, como pudo observarse en los hallazgos y resultados de la presente investigación, se sigue teniendo retos para atender a una población diversa y plural sin vulnerar sus derechos, como es el caso de las minorías religiosas que se encuentran en el sistema educativo, pero que se les enseña y evalúa desde la religión hegemónica del país.

Las experiencias que narran los adolescentes en los cuatro grupos de caso, frente a la enseñanza y el aprendizaje escolar de la religión, permite visibilizar que aún se dista, en el ámbito local, de reconocer la identidad religiosa minoritaria a la cual están adheridos los estudiantes, como una fuente de información cultural, diversidad, pluralidad, multiperspectiva, sobre la cual asumir los valores humanos universales del respeto hacia la diferencia, la historia de las religiones o la ética de los seres humanos, como eslabones del presente y del futuro, retomados además, por la agenda mundial y el plan de desarrollo educativo nacional.

La construcción de una auténtica sociedad de derechos igualitarios, implica reconocer la multiperspectiva cultural y religiosa, que en el ámbito colombiano no puede ser eludida, dada la riqueza plural característica del país, la cual se transmuta al entorno educativo, en donde convergen múltiples voces, culturas y pensamientos.

Por tanto, ninguna escuela, dentro de su normativa institucional debe obviar que los estudiantes traen adherida una cultura y presupuestos religiosos desde sus familias, lo cual debe tenerse en cuenta en el proceso de aprendizaje, todas con un pensamiento, una mirada de lo que debe ser la educación, negar esas voces impide acercarnos a la construcción de una auténtica sociedad que respete la pluralidad.

El no reconocimiento de la identidad religiosa, de la pluralidad de sentidos y significados que convergen en el aula de clases en términos de lo religioso, hace de los adolescentes con identidad religiosa minoritaria adscritos a escuelas en donde enseñan y aprenden religión un grupo vulnerable, en tanto aprenden contenidos adheridos a un currículo y a una creencia religiosa de la que difieren desde la obligatoriedad.

También, porque la opción por la adhesión religiosa, asunto que compete a cada individuo desde el derecho a la libertad religiosa, es violentada (consciente o inconscientemente), no se reconoce este derecho. En razón de una creencia se antepone a derechos fundamentales del niño y adolescente (la libertad de elección) bajo el presupuesto de que niños y adolescentes aún no han desarrollado las capacidades suficientes para tomar una decisión y valorar las consecuencias de adoptar y manifestar alguna religión o creencia. Bajo este razonamiento, niños, niñas y adolescentes han sido excluidos de las decisiones que los involucra respecto a adoptar una creencia religiosa minoritaria o mayoritaria hegemónica o no profesar ningún credo religioso.

Las experiencias y expectativas de los adolescentes en torno al proceso de enseñanza- aprendizaje constituyen un aporte al mejoramiento de las prácticas educativas, puesto que suscitan cambios curriculares y se convierten en posibilidad no solo para reconocerlos como sujetos de derecho activos en la construcción de sociedad, sino también para ahondar en los contenidos y metodologías de enseñanza/aprendizaje desde el protagonismo del sujeto que aprende y se construye; que se interesa por ese aprendizaje, porque no se desconoce su voz, su realidad, sus intereses y problemáticas actuales, a los cuales se les valora sus diversas interpretaciones, cultura, identidad y construcciones en el contexto formativo del aula.

Conclusiones

En razón de los hallazgos encontrados se puede concluir que el enfoque de derechos no se operativiza en el entorno educativo, puesto que la diversidad religiosa en ese contexto dista de ser reconocida, no hay equiparación de oportunidades, no se aplica la norma constitucional a los adolescentes con identidad religiosa minoritaria en las escuelas en donde enseñan y aprenden la religión. La pluralidad religiosa es reconocida en el marco legal colombiano; no obstante, a nivel educativo, la diversidad en lo religioso es un asunto por tratar.

Es necesario valorar las expectativas de los adolescentes sobre una educación ética, civil, y perspectiva multicultural, que efectivamente incida en el desarrollo integral y promueva el interés o deseo por aprender; además, considerarlos como sujetos que aprenden, se construyen así mismos desde sus propias interpretaciones, poseedores de bagaje sociocultural, representaciones sociales, intereses. En síntesis, sujetos activos en la construcción de su propio aprendizaje, con voz propia, cuantas veces opacada por la imposición de sus padres, de sus maestros, de sus líderes religiosos, de ellos: sus adultos significantes.

Se reflexiona entonces sobre la voz de los jóvenes, si se tomarán en cuenta como miembros activos de la sociedad, y en este sentido, sus opiniones, sus concepciones, sus apreciaciones frente a la enseñanza, seguramente y lejos de lo que podría pensarse, la pluralidad religiosa no sería motivo de discusión por cómo se afronta dentro del contexto educativo, sino una excusa para explorar la riqueza de la diversidad humana. Los adolescentes deben reconocerse como miembros de derechos activos en la sociedad, lo que implica transformar prácticas y quehaceres institucionales que los incorporen como actores sociales con opinión y posición frente a programas, política, proyectos, “además de hacer de la discusión y la búsqueda del consenso una práctica para la relación con ellos y ellas, en consonancia con su realidad de búsqueda de identidad, libertad, autonomía y verdad” (UNICEF, 2014, p. 13).

Las expectativas que manifiestan los jóvenes realzan el lugar del diálogo interreligioso, los debates, la toma de posición personal, la expresión de opiniones, argumentos, el trabajo con el otro y la colaboración para el aprendizaje; vehiculizando el respeto y el reconocimiento de otras identidades religiosas, bajo el principio del derecho universal, la educación sin ideologías y con contenidos éticos y ciudadanos que garanticen la igualdad, la educación interreligiosa y holística; de donde se deduce que los jóvenes no rechazan la ERE, sino a la forma como se viene abordando.

Los adolescentes participantes en los cuatro grupos de caso, pertenecientes a minorías religiosas no asumen posturas fundamentalistas, sino que reconocen el derecho en términos de libertad e igualdad en el proceso de enseñanza y aprendizaje; a pesar de los dogmas y la formación religiosa preliminar, en sus discursos se muestran respetuosos de las diversas cosmovisiones, ideologías y roles sociales en razón de

los argumentos, posiciones y conductas diversas y compartidas con sus pares con quienes desean tener relaciones de respeto y de aceptación. Lo que permite concluir que los jóvenes se relacionan con el otro, independiente de sus creencias religiosas (mayoritarias o minoritarias); sus interacciones se regulan por la aceptación y participación en el grupo social y el reconocimiento deseado en cada uno, por parte del otro, características propias del ciclo vital.

Sin embargo, la identidad religiosa minoritaria, las normas, las creencias y los principios que se encuentran arraigados en los adolescentes permean la concepción sobre el mundo, los demás, ellos mismos y sus estilos de vida, denotando sentido de pertenencia con el grupo religioso del cual son adeptos, lo que se pudo ver en las interacciones personales.

En este trabajo, resulta interesante resaltar que los padres aceptan que sus hijos tengan una creencia religiosa minoritaria, aunque difiera de la propia, solo, si notan cambios favorables en sus estilos de vida; de lo que se infiere que, no hay una postura fundamentalista por parte de los padres, sino que lo que les interesa es el bienestar de sus hijos.

Acorde con los hallazgos encontrados, quedan cuestionamientos y vetas de indagación como posibilidad de profundizar en el tema, sobre la formación religiosa en los diversos contextos: familiar, educativo y congregacional, y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico de los adolescentes, la capacidad para argumentar, preguntar, participar, y no solo ser receptores pasivos, pues como se explicitó en la descripción de los hallazgos, estos se ven a sí mismos sin la capacidad de presentar argumentos sólidos para defender su creencia religiosa ante los demás, lo que les genera inquietudes; al respecto, autores como Acosta Muñoz (2018) plantean que la persona que desarrolla la capacidad crítica entiende mejor su creencia, analiza coherentemente su fe, y depura sus creencias haciéndolas más humana, mirando la realidad individual sin descartar la realidad del otro y del contexto.

Los docentes, aceptando el Proyecto Educativo Institucional, obvian la multiculturalidad que se encuentra en el aula, la postura ideológica de la institución los deja sin opciones para atender la población diversa, lo que facilita el cuestionamiento sobre el rol del docente en la mediación de las situaciones de aula, que no articula la normativa nacional sobre la diversidad religiosa y el derecho a aprender bajo el principio de libertad. El quehacer del docente de religión apuesta por el diálogo interreligioso y el reconocimiento del valor cultural, postulados que se quedan en el discurso (MEN, 2014).

Se cumple con lo previsto en la justificación, en tanto se recoge la voz de los sujetos, sus experiencias, RS en torno a la educación religiosa, por lo cual la investigación resulta innovadora, porque parte de una problemática real y se profundiza en ella, pero además pretende transformar la realidad mediante el diseño de lineamientos para la enseñanza religiosa que propendan por el reconocimiento

de la identidad religiosa y civil, a través de los hallazgos, del análisis de la voz de los sujetos respecto de sus representaciones sociales.

Es a través de la propuesta de nuevos proyectos, que sean válidos y coherentes, que propongan nuevos contenidos que impliquen a los estudiantes y sean capaces de salirse de lo establecido, de los programas que encorsetan, que estén conectados con la realidad y se asuman por todos los agentes educativos como retos y posibilidades de transformación (Margalef García y Arenas Martija, 2006, p. 16).

Este proyecto, desde una revisión de libros, textos y otros registros le permitieron a la investigación trasegar por la escuela, y sus protagonistas sobre la identidad religiosa de los adolescentes, vehiculizando el respeto y el reconocimiento de otras identidades religiosas, bajo el principio del derecho universal, la educación sin ideologías y con contenidos éticos y ciudadanos que garanticen la igualdad, la educación interreligiosa y holística; de donde se deduce que los jóvenes no rechazan la ERE, sino a la forma como se viene abordando.

Referencias

- Acosta Muñoz, M. (2018). El pensamiento crítico y las creencias religiosas. *Sophia, colección de Filosofía de la Educación*, 24(1), 209-237.
- Adame, M., y Santiago, G. (2009). La religion como una dimensión de la cultura. *Nómadas*, 1-15.
- Arboleda Guerra, C. (2006). *Guerra y religión en Colombia*. UPB.
- Arnaiz, P., y Haro, R. (1997). Educación intercultural y atención a la diversidad. En F. y Salinas, *Semajanzas, diferencias e intervención educativa* (pp. 141-148). CSI-CSIF.
- Arráez, M., Calles, J., y Moreno de Tovar, L. (2006). La Hermenéutica una actividad interpretativa. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, VII(2), 171-181.
- Beltrán, W. (2013). *Del monopolio católico a la explosión pentecostal: Pluralización religiosa, secularización y cambio social en Colombia*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Centro de Estudios Sociales.
- Berger, P. (1999). *El dosel sagrado: para una teoría sociológica de la religión*. Káiros.
- Castiblanco, L., y Gómez, L. (2008). *La clase de religión en Bogotá: un acercamiento cualitativo a las prácticas y dinámicas de la clase* [Tesis de pregrado, no publicada]. F. d. U. Colombia.

- Conferencia Episcopal de Colombia. (2009). *Lineamientos de educación religiosa. Básica Secundaria y Educación Media*. Conferencia Episcopal para la evangelización de la cultura y la educación. Sección Educación.
- Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Nacional de Colombia*. Congreso de la República de Colombia.
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley General de Educación, Ley 115*. Ministerio de Educación.
- Congreso de la República. (1994). *Ley 133 Estatutaria de Libertad Religiosa y de Cultos*.
- Coy Africano, M. (2010). La educación religiosa escolar en un contexto plural. Reflexiones preliminares. *Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu*, 52(154), 53-83.
- Decreto 4500. (19 de diciembre de 2006). Por el cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media. *Artículo 6*.
- Gómez, C. (2014). *La religión en la sociedad postsecular: transformación y relocalización de lo religioso en la modernidad tardía*. Ediciones Universidad del Rosario.
- López Melero, M. (2000). Cortando las amarras de la escuela homogeneizante y segregadora (U. d. Granada, Ed.). *Alas para volar*, 45-70.
- Magendzo, A. (2007). Reflexión en torno a la educación religiosa en una perspectiva de educación pluralista. *Revista Internacional Magisterio. Educación y Pedagogía*, 14-17.
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 107-114.
- Margalef García, L., y Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educativa, Formación de profesores*, 47, 13-31.
- Martínez, J., Sácristán, J., Gutiérrez Pérez, F., Simón, M., y Torres, J. (2003). *Ciudadanía, poder y educación*. Graó.
- Martínez Rodríguez, J. (2011). Métodos de investigación cualitativa. *Silogismo. Revista Internacional para el desarrollo educativo*, 1-34.
- MEN. (s.f.). *La enseñanza de la educación religiosa en los establecimientos educativos*. Oficina Asesora Jurídica.
- MEN. (2012). *Propuesta de lineamientos para la formación por Competencias en Educación Superior*. Ministerio de Educación Nacional.
- MEN. (2014). *Dirección de calidad para la educación, preescolar, básica y media educación religiosa*. Ministerio de Educación Nacional.

- Ramírez, P. (2017). Diversidad. Excusa para visibilizar la identidad. En J. Correa (Ed.), *Aportes a la comprensión de la vulnerabilidad educativa y social: identidad y equiparación de oportunidades* (pp. 7-20). Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria.
- Rawls, J. (1995). *Liberalismo Político*. Fondo de cultura económica: UNAM.
- Salazar Ugarte, P. (2007). *La laicidad: Antídoto contra la discriminación*. Boletín mexicano de derecho comparado.
- Sampieri, R., Hernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Tovar Bernal, L. (2017). *El lugar de la enseñanza religiosa en la escuela pública en Colombia* [Tesis de maestría, no publicada], Colegio Mayor de Nuestra Señora Del Rosario, Escuela de Ciencias Humanas.
- UNICEF. (2014). *Desarrollo adolescente y derechos humanos*. Red de Apoyo por la Justicia y la Paz.



La configuración de la identidad nacional, el currículo y la enseñanza de la literatura¹

The configuration of national identity, curriculum and teaching of literature

Autor:

Juan Carlos Hernández Palencia²

Recibido: 30/06/2020

Aprobado: 03/11/2020

Resumen:

En el presente artículo se propone la reflexión sobre algunos paradigmas sociales y culturales que se configuran en el currículo académico, a partir de dos elementos que componen sus discursos cotidianos: el sentido de realidad y la noción de convivencia. Para ello se recurre al lenguaje que se emplea en su delineamiento y ejecución articuladamente con los contextos y las circunstancias ideológicas que lo intervienen, y desde los cuales se configura la idea de identidad nacional, a partir de posiciones críticas con las cuales se cuestionan y sugieren direcciones de cambio, en aras de contribuir a condiciones sociales y humanas diferentes.

Palabras clave: investigación pedagógica, investigación sobre el currículo, ambiente educacional.

1. Artículo de reflexión.
2. Doctor en Letras de la Universidad de Buenos Aires, Magíster en Literatura Colombiana de la Universidad de Antioquia, Especialista en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) de Argentina. Investigador del Grupo de Estudios Interdisciplinarios sobre Educación (ESINED) de la Universidad de San Buenaventura Medellín. jhernandezpalencia@yahoo.fr

Abstract:

This article proposes the reflection on some social and cultural paradigms that are configured in the academic curriculum from two elements that compose their daily discourses: the sense of reality and the notion of coexistence. This is done by using the language used in its delineation and its execution in articulation with the contexts and ideological circumstances

that intervene in it, and from which the idea of national identity is configured, based on critical positions with which they question and suggest directions of change, in order to contribute to different social and human conditions.

Keywords: pedagogical research, research on the curriculum, educational environment.

Introducción

Este ejercicio se proyecta como una propuesta en tanto que, habiendo realizado una lectura analítica de carácter socio crítico y hermenéutico a los documentos de carácter oficial y/o privado, cuestiona y re significa las propuestas curriculares; por lo tanto, implicará analizar enunciados que contengan formas ideológicas, las cuales se configurarán en las acciones que desde allí se direccionan como documentos rectores, en los cuales “un movimiento del pensamiento va del todo a las partes y de las partes al todo”, de modo que las partes reciben significado del todo y todo adquiere el sentido de las partes.

Este artículo es además uno de los resultados de la investigación documental³ —financiada por la Universidad de San Buenaventura durante el 2019— y que está vinculada con otras investigaciones y productos inscritos en la misma línea de reflexión y pensamiento en las que se viene trabajando hace varios años⁴.

Los currículos y demás documentos revisados son en su gran mayoría de carácter público, y sirven como directriz a las instituciones educativas, ya que en ellos se estipulan formas, métodos y contenidos; en algunas ocasiones también son de carácter privado, pues corresponderán a las instituciones educativas en las cuales no operaría, de manera total y directa, el discurso ministerial.

En concordancia con lo anterior, se realiza una lectura transversal de estos elementos, con el ánimo de establecer las relaciones entre la configuración de identidad nacional, el currículo y la enseñanza de la literatura. A la vez, se pretende potenciar una propuesta curricular que resigne el proceso de enseñanza-

3. *Hacia la configuración de identidad nacional a través de la enseñanza de la literatura en América latina*. Acta de inicio código M5856, Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura Medellín.

4. Ver: “Aportes para una antropología de la pedagogía latinoamericana”. Pacarina del Sur [En línea], año 11, núm. 43, abril-junio, 2020. Congreso Internacional de la Cátedra UNESCO para el mejoramiento de la calidad y equidad en la educación con base en la escritura y la lectura para América Latina. (2018). Universidad de Cuenca, Ecuador.

aprendizaje de la literatura, como configuradora de ciudadanías e identidades, atendiendo a circunstancias específicas, más que a lineamientos estatales de carácter estandarizante, pues cuestionar las nociones de currículo, de los procesos de lectura como acciones que configuran comportamientos en los lectores en tanto que legitiman —a partir de los actos discursivos que emplean— las nociones de realidad, moralidad y ética que, a su vez, reconfiguran o conservan esas estructuras sociales.

Para empezar⁵, se comprenderá el currículo, sobre el cual tienen injerencia las políticas educativas, como lo define Grundy (1998):

El currículum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Es decir, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana; más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas (p. 19).

Por lo tanto, es una práctica tan compleja, sobre la que no es extraño encontrarse con perspectivas diversas que seleccionan puntos de vista, aspectos parciales, enfoques alternativos con distinta amplitud que determinan la visión “más pedagógica” del currículo.

Desde allí, y en relación con las reflexiones y planteamientos orientados hacia la descripción y caracterización del currículo con los temas que lo transitan, Andrea Brito y Silvia Finocchio (2006) han realizado varias reflexiones en relación a este asunto en concreto, las cuales han planteado la conformación de algunas disciplinas escolares. Desde su perspectiva, los currículos de América Latina se han centrado en los saberes elementales que forman parte de la alfabetización inicial: la historia, la geografía, las ciencias sociales, la matemática y, últimamente, en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Aquí es posible comprender que, no solo las transformaciones de la sociedad contemporánea imponen nuevos desafíos a la educación; la rica y compleja historia de los saberes transmitidos por la escuela invitan también a una reflexión. En este sentido, se desarrollan algunas consideraciones que se espera contribuyan a abrir la clásica pregunta sobre qué enseñar y que enriquezcan las iniciativas que hacen de la escuela un espacio de construcción cultural.

La concepción y puesta en práctica de un currículo escolar pretende, en primera instancia, definir los objetos de estudio pertinentes, las formas pedagógicas y didácticas adecuadas con las cuales ejecutarlo como proyecto educacional; y en segunda instancia, suministrar y velar por el constante aprendizaje de los valores

5. La primera parte de este artículo es, en gran medida, parte del trabajo de grado de la Especialización en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto, FLACSO, Argentina, con el nombre de *El currículo escolar o el lenguaje vacío* (2013); texto que aún no ha sido publicado.

morales y sociales que promueve, con el fin de hacer que los individuos en proceso de educación se inserten de la mejor manera posible en la sociedad y la cultura en la que coexisten, ya que el currículo “[...] cumple una función social clave, la de proyectar y articular elementos tanto provenientes de la herencia cultural como surgidos recientemente, y esbozar un contorno nuevo de realidad y sociedad” (De Alba, 2007, p. 3). En otras palabras, la educación es la forma práctica y menos traumática de incorporar al individuo en la cultura y la sociedad que lo contienen, con el fin de hacerlo un sujeto que las desarrolle y las conserve.

En consecuencia, el currículo, en estrecha relación con el imaginario de realidad desde el que es construido, ayuda a que este imaginario sea conservado, reproducido, expandido o contraído, según se haga necesario; para ello, el lenguaje con el que se configura se hace fundamental, ya que articula de manera consistente la construcción, delimitación y modificación del sujeto en tanto que este habita en lo simbólico.

En esa medida, la carga significativa con la que se ha llenado este lenguaje encuentra su origen en la concepción occidental de cultura, desde la que fueron configurados y determinados los “valores”, las “virtudes” y, en oposición, los “defectos” y “anomalías” con las que se definió y diferenció —casi de manera automática— el bien del mal, lo bello de lo feo y lo valioso de lo sin valía; generando con ello una brecha entre los que “poseen la cultura” y los “bárbaros”; donde el sujeto culturizado occidentalmente fue establecido como única forma posible del Ser, al considerar que las relaciones que pudieran establecerse entre el sujeto (quien conoce y domina) y el objeto (el mundo, la naturaleza, el otro que es conocido y dominado) pudieran darse solo en esa dirección, lo cual entronizó una concepción irreductible del Ser para vincularse con el mundo y la realidad, la del *dóminus* y con ello, la idea “indiscutible” de que esa forma relacional es *única y natural*.

Esta concepción determinista del sujeto en la cultura occidental ha conllevado hacia aparatosas y contradictorias formas la existencia del hombre contemporáneo, pues todo aquel entorno natural del que debía enseñorearse y beneficiarse, ahora se agota por el abuso; y todo aquel que considerara bárbaro, carente de cultura —el otro, el ajeno simplemente— es educado igualmente con la idea de competir, de “ser mejor que ...” de “tener más que ...” de “llegar más lejos que ...”, y de ser necesario, matar simbólica o físicamente, para saberse así “mejor que ...”; poniendo en entredicho los grandes paradigmas de la historia con los que se ha querido promover lo contrario: *liberté, égalité, fraternité*.

Desde esta perspectiva, estos elementos al entrar en tensión han dado lugar a dos paradojas que se manifiestan, particularmente, en el lenguaje del currículo.

Primera paradoja: el lenguaje en contradicción con la noción de realidad

[...] la sociedad no está a la par de lo que se hace en el colegio, la sociedad no responde a lo que estamos enseñándoles. Nosotros les decimos que hay que estudiar, que esforzarse y eso a la sociedad no le interesa (Kessler, 2002, p. 38).

De maneras semejantes a lo planteado en esta referencia, las operaciones entre el lenguaje con el que se construye y con el que opera el currículo y los sujetos que transitan por él, aparecerán como actos de comunicación fallidos que irán vaciando de sentido todo discurso promotor de actitudes y comportamientos necesarios para la cualificación del proceso educativo; ya que el lenguaje con el que pretende promoverse actitudes y comportamientos sociales éticos, aparece desvirtuado en tanto que encuentra en el sentido de “realidad” un vacío en el que es imposible materializar su sentido, y el cual parece no ser capaz de configurar y devolverle, siquiera, un eco; donde su sentido parece quedar vulnerado ante la ligereza con la que se asimila dentro y fuera de los ámbitos escolares.

Visto de otra forma, las inconsistencias que se presentan entre los discursos sociales con los cuales pretenden configurarse aquellos parámetros ideológicos que conlleven hacia formas “civilizadas”, “racionales” —por ende “generadoras” de bienestar socialmente instituidos— y los obtenidos en los ámbitos de la realidad cotidiana, entran en conflicto al no corresponderse con el acto que debería identificarlos. El comentario hecho por un estudiante: “Ya era muy obvio, cuando te das cuenta de que los profesores no van nunca. La hora empieza a las 7 y 20 de la noche y bajabas y la profesora estaba tomando mate” (Kessler, 2002) es una prueba de ello. Las interpretaciones de este ejemplo son diversas, y muchas harán hincapié en la subjetividad y la particularidad de la misma, o apuntan hacia lo muy “desubicada” que está la maestra; sin embargo, es en estos actos de realidad —ya sean ejecutados por profesores, por padres, por las estructuras sociales que configuran la idea de mundo en general—, en los que el lenguaje no encuentra un sentido y no logra configurarse como vínculo entre la sociedad, la cultura, el currículo y el sujeto de la comunidad.

Así los “valores” y “virtudes” instituidos, además de generar una primera contradicción al ser modelos rectores concebidos en concordancia con la verticalidad e imponencia del sujeto determinista de la cultura occidental —a los cuales se hizo referencia anteriormente—, encuentran una segunda contradicción en la que las inconsecuencias entre lenguaje y acto se hacen cada vez más evidentes, y donde conceptos como: respeto, lealtad y responsabilidad empleados para dar seguridad, apoyo, sentido de pertenencia e igualdad para educar, pasan a ser enunciados carentes de sentido que no significan nada, ni siquiera algo que pueda definirse, mucho menos materializarse en actos de convivencia.

—¿Sabes qué es el respeto?

—Sí claro, es respetarse y respetar al otro, donde vos no te metes en la vida de nadie y nadie se mete con vos [...] no meterse en la vida de nadie [...] (Definición realizada por un joven de 15 años).

Segunda paradoja: la generalización de la cultura curricular y la particularización de la cotidianidad

Los profesores consideran que los alumnos tienen ‘una conciencia muy clara de que hay que saber, pero no saben para qué hay que saber’, y en los años superiores se expresan cuestionamientos del tipo ‘para qué tengo que saber si puedo llegar a cosas sin saber’, a lo que los profesores tienen dificultad de responder, sobre todo porque secretamente comparten la duda (Kessler, 2002, p. 38).

De manera más coloquial, pero en el fondo el mismo interrogante se lo plantea un agricultor que va a una escuela rural a continuar con su proceso educativo: “¿será que aprender inglés me sirve para algo?”.

Los conceptos y los referentes establecidos como parámetros globales de realidad —el saber y el conocimiento en los casos referidos— que se insertan y convalidan, entre otras cosas, a partir del currículo, parecen entrar en contradicción con los que se establecen como formas de lo particular, pues no encuentran una correspondencia ni una concordancia entre aquello concebido como ideal (el deber ser) y la realidad en tanto inmediatez (lo que se es), generando un tipo de “corto circuito”, en el que terminan divorciados el acto y su sentido. Es decir, las formas determinantes que provienen en gran medida del pensamiento y la cultura occidental, imponen formas concretas de Ser, en tanto que:

[...] se nos presenta como una sucesión de triunfos: el de la verdadera religión sobre los paganismos, el de la razón sobre la tradición, el del conocimiento sobre la ignorancia o el de la tecnología sobre las limitaciones intrínsecas de la vida terrenal (Navarrete Linares, 2001).

Esto contribuye en gran medida a desvirtuar el sentido de la educación y del aprendizaje, a la par que expone en alto grado los demás componentes inherentes al mismo proceso (responsabilidad, trabajo, cooperación, etc.), ya que de alguna manera el discurso que se elabora desde el currículo para generar y proveer certezas y bienestar al sujeto susceptible de educación, se ficcionaliza; pues aparece ante “otra realidad” que se le opone, lo delimita y aquello que debería implicar su posesión

y apoyo, se queda en la ficcionalidad discursiva del currículo que, evidentemente, no podrá suministrar nada de lo dicho.

De esta manera, la realidad cotidiana del sujeto “su real y única realidad” se convierte por oposición y descarte en su única forma posible de ser y existir, sin necesidad de que asuma de manera consciente una postura subversiva o siquiera crítica, respecto a lo que lo circunda. Su comportamiento tenderá hacia el subsistir antes que hacia el convivir. Dicho de otra manera, el sujeto que habita en la negación de sí dentro de la cultura construye otras formas posibles de ser, en las que la negación de toda forma diferente a la propia, siendo esta su forma posible de ser, sea la única forma de ser.

En *El malestar de la cultura*, Sigmund Freud comenta sobre el amor humano por el prójimo como forma posible de generar y mantener la convivencia:

[...] todos los esfuerzos de la cultura destinados a imponerlo aún no han logrado gran cosa. Aquélla espera poder evitar los peores despliegues de la fuerza bruta concediéndose a sí misma el derecho de ejercer a su vez la fuerza frente a los delincuentes; pero la ley no alcanza las manifestaciones más discretas y sutiles de la agresividad humana (1930, p. 41).

En esta observación, se entrevé que los intentos realizados por la sociedad y la cultura a partir de la educación resultan infructuosos en tanto que intenta combatir un comportamiento que ella misma promueve al considerarlo “natural”, pues más adelante en el mismo texto dice:

Sin embargo, sería injusto reprochar a la cultura el que pretenda excluir la lucha y la competencia de las actividades humanas. Esos factores seguramente son imprescindibles; pero la rivalidad no significa necesariamente hostilidad: sólo se abusa de ella para justificar ésta (1930, p. 41).

Así, al considerar como natural toda forma de competencia que se justifique en el desarrollo de la humanidad, en el comportamiento estulto⁶ del sujeto moderno, el cual está más empeñado en el hecho de que la humanidad crezca en complejidades y susceptibilidades asociadas a la idea de falso progreso y falsa comodidad, en vez de estar en cosas que impliquen aumento de bienestar, de moralidad, de dominio del mundo.

6. La estulticia que concibe Michael Foucault (1994) refiere dos sentidos: el primero, la apertura a las influencias del mundo exterior, recepción absolutamente acrítica. El segundo, la dispersión en el tiempo que deja que su vida discorra sin más, es decir, el que no dirige su voluntad hacia ningún fin.

Toda forma posible para generar actitudes diferentes a las mencionadas no podrán encontrar mayor resonancia, y solo sería posible en tanto los paradigmas que han sido establecidos como ejes fundamentales del currículo y del prospecto occidental, respecto a las formas posibles del Ser, sean modificados; de lo contrario, continuará siendo evidente la inaplicabilidad e impertinencia de un currículo que ahonde en la cuidadosa elaboración de la teoría curricular y la muy descuidada circunstancialidad de los sujetos sobre los que pretende operar.

El problema de lo pedagógico en América Latina, supone bajo el principio de la incompreensión y la incapacidad del hombre latinoamericano para asimilar adecuadamente su propia totalidad, su propia realidad a la luz de sus propias circunstancias y por ende querer encontrarla en la insuficiencia de elementos, fórmulas, y métodos ajenos; lo que ha implicado un salir de sí, para, como en un reflejo, encontrar en las reglas y en las teorizaciones que dan cuenta de otra realidad y por ende de otra esencialidad, una base que le permita “comprender” y teorizar —por homologación de leyes— la suya propia, a través de la ajena, aunque de igual manera, no las comprenda; llegando incluso, a modificar drásticamente la realidad simbólica y geográfica en al que habita, para que la teoría importada se articule en ella pretendiendo explicarla, pero a ciencia cierta no llega siquiera a describirla (Hernández Palencia, 2020).

De la contextualización anterior puede comprenderse que la forma como se plantean las propuestas curriculares y pedagógicas están en profunda relación con las formas ideológicas que caracterizan a la sociedad y a la cultura en la que son pensadas o quizás, realmente, en como son imaginadas.

Bajo ese principio, los lineamientos curriculares que se presentan como directrices ministeriales para tal ejercicio, se configuran como puntos referenciales que pretenden unificar los procesos, pero esto no garantiza que puedan ser tomados como modelos o propuestas realmente ejecutables debido a las variables y a las circunstancias heterogéneas en las que pretende ejercerse una propuesta con carácter homogenizante.

Las directrices diseñadas y planteadas como formas determinantes en los procesos de enseñanza aprendizaje están directamente articuladas con los materiales de carácter pedagógico y proyectadas a lograr un grado de acoplamiento y dinamismo con las planeaciones realizadas por los profesores, pero esperando siempre que en esa articulación se logre un funcionamiento específico que garantice el alcance de dichos logros en los procesos. El asunto es que dichos derroteros son formas adscritas a una condición determinada bajo ciertos parámetros, pero sobre todo a ciertos intereses

que consideran las formas de bienestar, como unas que están relacionadas con formas incongruentes de realidad, en donde el bienestar está orientado hacia la posesión de ciertas cosas, y no hacia el mover ciertas características y o valores que cualifiquen el existir humano.

Partiendo de que las precarias condiciones de desarrollo social por las que atraviesa el mundo contemporáneo encuentran su razón de ser en las deficientes ideas de “progreso”, de “competencia” y de “naturalidad” en ciertos comportamientos sociales y humanos, se vincula a esto el proceso educativo y concretamente la funcionalidad del currículo como una forma que lo ha promovido, pero que también desde su modificación, podría promover otras tendencias con las cuales contribuir realmente a generar comportamientos diferentes en el sujeto que se educa y a través de él, en la sociedad en la que coexiste.

La enseñanza de la literatura en Colombia

Los lineamientos curriculares de lengua castellana —que son por lo general en los que se incluye lo respectivo a la enseñanza de la literatura— están pensados en relación con el desarrollo de ciertas competencias de carácter comunicativo, en las cuales el estudiante deberá desarrollar una cantidad específica de características que le permite ubicarse dentro de ciertos rangos, en los cuales pueda ser clasificado en relación con el nivel en el que se encuentre, en relación con el objetivo o logro planteado.

No obstante, dichos objetivos están determinados por pruebas de medición —tanto de carácter nacional como internacional— con los que pretenden evaluarse a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose entonces en un rasero que califique o descalifique, certificando o no, su competitividad en ámbitos generales que poco o nada tengan que ver con las condiciones inmediatas y reales de su contexto particular.

Ahora bien, pensar en la idea de que la enseñanza de la literatura se intenciona en relación con las características de la ideología que caracteriza una época determinada, demanda una revisión de la historia de la literatura en tanto un método que permita observar dicha posibilidad. En Colombia, un buen inicio sería la historia de la literatura de José María Vergara y Vergara (1974) que da fundamento a la mayor parte de las revisiones y periodizaciones de la literatura durante la primera mitad del siglo XX. Aunque fue una propuesta inconclusa, permitió el planteamiento y caracterización de la noción de “género literario”, el cual se convertiría en un referente básico para el diseño del modelo didáctico de las historias literarias con las cuales se enseñaría —en las escuelas y colegios del país— desde las primeras décadas del XX.

Ya adentrado el siglo XX, José Joaquín Ortega Torres elabora entre 1934 y 1935 por orden del ministro de Educación Nacional (en ese entonces el escritor Jorge Zalamea, bajo el gobierno de Alfonso López Pumarejo) un programa bandera de reforma educativa, en el que se puso en cuestión la postura y función que tenía la iglesia en la escena política y educativa, al reducir el número de horas de enseñanza de educación religiosa, y a la educación básica y secundaria una libertad que promovía la inclusión de profesores laicos, con lo cual se abrió el espacio para hablar sobre sexualidad y permitir la lectura —en colegios y universidades— de libros de carácter filosófico y liberal, o existencial y crítico como *Cuatro años a bordo de mí mismo* del escritor colombiano Eduardo Zalamea (mal visto y a veces prohibidos por la iglesia).

Además, bajo este mismo gobierno, se propuso la escuela obligatoria y gratuita, con lo cual se restaba significativamente el poder y ejercicio formativo a la iglesia. Sin embargo, la enseñanza de la literatura se redujo al estudio de los autores con mayor intensidad que en sus obras, siendo esencialmente descriptivo. Esta historia incluye una recopilación de comentarios de críticos e historiadores sobre las obras que son relevantes en las aulas: José Manuel Marroquín, Julio Arboleda y Gregorio Gutiérrez González (Vallejo Murcia, 2006). Relevancia que pareció estar sujeta a las formas específicas, a los intereses y apuestas de carácter ideológico, y a las nociones prefiguradas de desarrollo, determinadas por las formas industrializadas del momento.

En estas circunstancias, el papel que tuvieron las editoriales fue determinante, ya que estas re-edian y reimprimen los libros de texto que ya se utilizaban en la escuela europea desde la segunda mitad del siglo XIX, y en los que se podía percibir los cambios de perspectiva literaria y la relación curricular de la enseñanza de la lengua y la literatura en aras de moldear los comportamientos sociales en esa dirección.

Muchos de estos manuales o textos de estudio, que aparecieron entre 1934 y 1937, subsistieron hasta los años 70 mediante reediciones que —en número muy significativo— se realizaron en la editorial Bedout de Medellín y siempre direccionados por las indicaciones curriculares y didácticas del Ministerio de Educación Nacional.

No se puede pasar por alto que, en 1928, el sacerdote jesuita Félix Restrepo funda la Librería Voluntad, la cual en sus inicios distribuía y vendía libros de texto y literatura universal que importaba desde España, los cuales —en su gran mayoría y de manera inmediata— fueron incluidos en las propuestas curriculares de la época, lo que indica la relevancia del criterio religioso en la selección de textos para ser leídos por los estudiantes colombianos.

Entre 1928 y 1929 se crea otra editorial religiosa, pensada y organizada por la comunidad de las hermanas Paulinas y el Sacerdote Alberione, para la importación y venta de libros de religión, historia sagrada y vidas de santos, con el eslogan preciso y que no necesita más explicación: “[n]uestras librerías no son para hacer dinero, sino para beneficio de la gente. La librería es un Templo; el librero un predicador”.

Durante la República Liberal (1930-1946) hay una preocupación por la edición y difusión de libros, aunque la mayor parte de la población fuera analfabeta y consumiera publicaciones periódicas (semanarios y revistas), que en la mayoría de los casos no tenían censura; por lo tanto, se permitía dar a conocer textos de pensadores y escritores con los cuales hubiera algún tipo de relación a partir de sus lineamientos políticos e ideológicos, ya que estos inculcarían y redirigían las formas de pensar y actuar de los lectores, y con ello marcar el norte de la vida cultural latinoamericana. Así, por ejemplo, revistas norteamericanas que se publican en español para América Latina, como *Life* y *Time*, sin olvidar la muy significativa *Selecciones*, evidencian un profundo carácter transculturizante de corte neocolonialista.

En Colombia, a mediados del siglo XX, dos revistas: *Mito* (1955-1962) y *Eco* (1960-1984) —de acuerdo con Jorge Orlando Melo— se dieron a la tarea de crear lo que existía solo en grado muy pequeño: un público, un sistema de acceso, un espacio cultural creativo no determinado por los procesos de carácter ministerial y estatal; un público que sabiendo leer y escribir, y habiendo pasado por la escuela secundaria o universitaria, potenciara una forma de resistencia a esos intereses gubernamentales, siempre tan comprometidos con los foráneos; sin embargo, el nivel de analfabetismo era muy alto y el acceso a la educación estaba muy restringido por factores de índole económico y, aunque increíble, de carácter ideológico, razón por la que es comprensible que el *boom* de la secundaria y la universidad se desarrollara tan solo a partir de los años 60.

Durante la segunda mitad del siglo XX aparecen otras editoriales de textos escolares como Norma (en 1960), que inicialmente cubre solamente el mercado nacional, incluyendo la línea de textos literarios; esto implicó que la propuesta de planes de lectura que, además se reducían a simples listados de libros que ellos mismos editaban, se convirtieran en referentes de estudio que poco o nada tenían que ver con el análisis de obras y los contextos histórico, político y social, lo cual habría ido en contrasentido con las caracterizaciones formativas que tenía en su perspectiva la tendencia centralista y dominante de los gobiernos del momento.

En general, puede decirse que la historia del país ha estado discreta e indirecta —pero fuerte y contundentemente— determinada por la relación con los periódicos, las revistas y las editoriales; la publicación y comercialización de libros ha estado muy definida por los intereses personales e intereses partidistas y estatales, lo que a su vez ha incidido bastante en los procesos educativos y culturales de la nación.

De acuerdo con Robert Arvone (1978), durante la dictadura de Gustavo Rojas Pinilla y luego durante los cuatro gobiernos del Frente Nacional, el Estado colombiano utiliza el poder político, económico y militar para anular la acción de los movimientos populares, que en cierta medida se preocupaban por una educación igualmente popular, pero que se da en una sociedad indiscutiblemente clasista y discriminatoria, en la que se hace una diferencia radical entre la escuela pública y la privada; y en la

que cualquier movimiento de carácter obrero o universitario era ligado, inminente y convenientemente, con la izquierda y la guerrilla.

Esto significó que los contenidos de los currículos —parte esencial de los procesos educativos— fueran pensados y puestos en práctica a partir de las líneas definidas por la burocracia internacional, bajo la supervisión y amparo de las entidades que brindaron el “apoyo” y la asistencia externa; con lo cual, se entorpeció muchísimo más el funcionamiento adecuado, sujeto a realidades consecuentes, del sistema educativo nacional.

Así, al servicio de las clases dominantes, y en menor medida de la clase media, y muchísimo menos marcado a los sectores populares y rurales, los procesos formativos y educativos en Colombia han estado orientados a fortalecer y hacer crecer el poder del sector privado, que presiona o impone políticas educativas convenientes para ese *statu quo*. La enseñanza de la literatura no está libre de este influjo.

Es con la Ley del libro de 1993, que particularmente se posesionan con mayor fuerza las editoriales extranjeras, en especial las españolas, las cuales presentan los programas curriculares, los libros de texto, de lengua y literatura, con guías que le indican al maestro qué debe saber y hacer, cuáles libros debe leer y cómo debe hacerlo.

Estos programas buscan conservar dentro de lo doctrinal, dejando de lado las posibilidades que ofrece la literatura en la formación del ser humano, a la vez que son eficaces métodos para configurarlo; emplean la enseñanza de la literatura para reproducir los modelos y las conductas, para legitimar comportamientos adecuados a la conservación de esas formas determinantes de los sistemas socio-culturales establecidos, fundamentados en criterios cada vez más banales y frívolos, definidos por los departamentos de mercadeo, a los que se les suma la posición acrítica y silenciosa de la comunidad académica, de la escuela y de las facultades de educación sin opinión y dedicadas a un estudio estructuralista o esteticista de la literatura, donde muchos profesores de literatura —universitarios incluso— utilizan a Homero para hacer categorías gramaticales o para justificarse unos tragos con el juego “si pierde se lo toma”, argumentando que buscan la empatía del estudiante y el desarrollo de nuevas herramientas didácticas y metodológicas.

El final de siglo anterior y el comienzo del actual han estado permeados por una forma de violencia que, aunque consecuencia de las viejas formas de violencia política, han generado nuevas y diferentes formas en las zonas rurales e incluso en los suburbios de las ciudades, afectando drásticamente los procesos educativos e incluso los imaginarios y la visión de mundo de los sujetos que las habitan⁷.

Ahí el control sobre lo que se lee, pero también la promoción de lo que debería leerse y cómo se ha configurado como modificación sustancial y como aporte

7. Este tema fue abordado en la tesis de la Maestría en Literatura Colombiana: *La visión de mundo y su incidencia en los procesos de interpretación y explicación del texto narrativo*, que además es un producto directo de esta investigación.

significativo para los planes de estudio, alterando directamente las formas de realidad y la relación con ella⁸.

A esto se añade que la posibilidad de lectura es controlada de manera sutil, a partir del aumento de precios y la desaparición vertiginosa de las librerías, ante la indiferencia del Estado y sus aparentes políticas defensoras y promovedoras de la cultura del libro, y de los aspavientos para su promoción, en las que los maestros son reclutados para repetir lo que se es dado en los libros de texto, según las orientaciones gubernamentales y de los grupos de poder.

Parece evidente que la censura no es solo a la prohibición, o la orientación reglamentada es más sutil; está incluso en la pobreza de los contenidos especificados en muchos de los libros de texto y la insignificante cantidad de libros ofrecidos por las bibliotecas de las instituciones, a lo que se suma el hecho de que estas generaciones que prefieren la imagen en movimiento, por encima de la interacción con discursos que demandan una actitud y una postura más dialógica, imaginativa y personalizada en el texto escrito, evidencian una serie de características cognitivas y de pensamiento, a las que poco o nada les interesa la más mínima concentración y asimilan —en cambio— fácil y ágilmente los datos relacionados con la banalidad y frivolidad de los objetivos de vida.

Se continúa leyendo literatura clásica como forma de modelización estética, y las formas de enseñanza son los inventarios de autores y obras, y se cuelan lentamente las literaturas que “atontan”, como los textos de autoayuda; los textos que pontifican y determinan qué es importante, cómo se debe decir y cómo no pensar; se exprime y se va dejando casi seca la opinión; se enseña literatura, pero son pocos los que en ella encuentran una conexión para la vida.

Ahora, en este momento, durante las dos primeras décadas del presente siglo, no deja de ser preocupante el regreso de varios estados latinoamericanos a la extrema derecha, pues esto prefigura una literatura y una forma de enseñanza, de la misma manera que ya se hizo en Europa y Latinoamérica durante el siglo pasado; tiempos en los que lo social fue solo parte de un eslogan a partir del cual se legitimó una realidad anómala y bastante acomodada a los intereses ideológicos de algunos grupos sociales.

En la misma línea de reflexión y bajo la misma lógica, pensar en la labor del docente implica no la enseñanza de una ciencia sino, la aplicación juiciosa y responsable de leer asertivamente las circunstancias, las características y los componentes de la realidad

8. Bastante significativo y no menos intrigante el hecho de que ciertas obras literarias en Colombia, vinculadas al narcotráfico, al sicariato y en fin a toda esa violencia que se respiró durante los años 80, sean ahora catalogadas como “novelas de identidad nacional”. Véase Valdés León (2010).

en la que habita como parte de una comunidad y de una totalidad en la cual se hace preciso, más que una incursión científicista, una con carácter emocional y existencial; más que una reconfiguración de los elementos que constituyen la propuesta pedagógica y didáctica, una actitud que pretenda buscar, analizar y formular los elementos que faltan para dar una orientación en aras de subvertir, alterar o diseñar métodos de enseñanza, que modificando su paradigma, modifiquen la realidad en tanto escenario para el proyecto del ser latinoamericano (Hernández Palencia, 2020).

Una actitud con la cual leer la realidad, no solo de las circunstancias actuales, sino también de las proyecciones consecuentes hacia las cuales quiera llevarse el proceso; es necesario continuar una reflexión dialógica que proponga y abogue por mejores formas del ser y la existencia a partir de una educación diferente, fundamentada en una noción de realidad distinta, una que sea propia, para pensarla con sus formas, circunstancias características, donde la disyuntiva sea el cómo mejorar lo que se es, en concordancia con sus particularidades, y no el cómo mejorar lo que se es, en relación con lo que otras realidades determinan.

Referencias

- Arvone, R. (1978). Políticas educativas durante el frente nacional 1958-1974. *Revista Colombiana De Educación*, 1(1), 8.37. <https://doi.org/10.17227/01203916.4933>
- Brito, A., y Finocchio, S. (2006). *Lenguajes y nuevas tecnologías: Oportunidades y amenazas*. IESALC UNESCO.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. Miño y Dávila editores S.R.L.
- De Alba, A. (2007). Clase 20. *Los saberes en la relación entre diferencias*. Diploma Superior Currículum y prácticas escolares en contexto. FLACSO, Argentina.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. La piqueta.
- Freud, S. (1930). *El malestar en la cultura*. Ed. Digital.
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del currículum*. Morata.
- Hernández Palencia, J. (2020). Aportes para una antropología de la pedagogía latinoamericana. *Pacarina del Sur*, 11(43).
- Melo, J. (s. f.). *Las revistas literarias en Colombia e Hispanoamérica: una aproximación a su historia*. http://www.jorgeorlandomelo.com/bajar/revistas_suplementos_literarios.pdf

- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en BsAs*. UNESCO.
- Navarrete Linares, F. (2001). Diálogo con Mijail Bakhtine sobre el cronotopo. En *La tortuga marina: historia en extinción*.
- Valdés León, C. (2010). *Rosario Tijeras: Construcción identitaria en medio del caos*. Informe final de Seminario para optar al título de Licenciado en Lengua y Literatura Hispánica, mención literatura. Universidad de Santiago de Chile.
- Vallejo Murcia, O. (2006). El papel de la historia literaria en la enseñanza de la literatura. *Lingüística y Literatura*, 49, 177-191.
- Vergara y Vergara, J. (1974). *Historia de la Literatura Colombiana*. Fondo de Promoción de la Lectura del Banco Popular.



La *Cartilla moral* de Alfonso Reyes. Lecciones breves: preceptos de sabios¹

Alfonso Reyes' *Moral Primer*. Brief Lessons: wise men's precepts

Autora:

Carolina Moreno Echeverry²

Recibido: 17/06/2020

Aprobado: 03/11/2020

Resumen:

Desde la orientación de la literatura sapiencial, y por invitación del Secretario de Educación Pública de México, Jaime Torres Bodet, Alfonso Reyes escribe la *Cartilla moral* en 1944. Dividida en doce lecciones breves que incluye otras dos de síntesis, la *Cartilla* plantea algunos de los problemas de mayor tradición en la filosofía ética a partir de las prácticas morales: el bien y el mal, la relación entre cuerpo y alma, la conciencia, el valor y voluntad moral, la civilización y la cultura; además, expone consejos de sabiduría práctica sobre el respeto que cada ser humano se debe a sí mismo, a la familia, a la sociedad, a la ley, al derecho, a la patria, a la especie humana y a la naturaleza. Para comprender mejor la *Cartilla moral* es fundamental conocer las circunstancias históricas en las que se encontraban México y Alfonso Reyes para 1944; los contextos político y educativo en el momento de escritura.

Palabras clave: *Cartilla moral*, Alfonso Reyes, educación, pedagogía, México.

1. Este artículo es el resultado de la presentación editorial de la *Cartilla moral* de Alfonso Reyes. (2019). Edición y prólogo de Javier Garcíadiego Opúsculos. El Colegio Nacional, México. Este evento se llevó a cabo el 24 de abril en la sala Manuel M. Ponce del Centro Cultural Jardín Borda, en Cuernavaca, Morelos; contó con la participación de: Javier Garcíadiego, miembro de El Colegio Nacional; Braulio Hornedo Rocha, director de la Cátedra Alfonso Reyes en Cuernavaca; Alejandra Atala, profesora de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y Ángel Cuevas, funcionario de la Secretaría de Turismo y Cultura del estado de Morelos.
2. Doctora en Literatura por El Colegio de Morelos; Maestra en Literatura del Centro de Investigación en Docencia y Humanidades del Estado de Morelos (CIDHEM), México; Especialista en Hermenéutica Literaria de la Universidad Eafit. Docente de la Licenciatura en Literatura y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. carolingiam@gmail.com

Abstract:

Alfonso Reyes wrote the *Moral Primer* in 1944, from the orientation of the wisdom literature and at the invitation of the Secretary of Public Education of Mexico, Jaime Torres Bodet. Divided into twelve short lessons that include two other synthesis lessons, the *Primer* raises some of the most traditional problems in ethical philosophy based on moral practices: good and evil, the relationship between body and soul, conscience, the moral value and will, civilization and culture. It also presents practical wisdom

advice on the respect that each human being owes to himself, to the family, to society, to the law, to the right, to the homeland, to the human species, and to nature. In order to better understand the *Moral Primer*, it is essential to know the historical circumstances in which Mexico and Alfonso Reyes were in 1944; the political and educational contexts at the time of writing.

Keywords: *Moral Primer*, Alfonso Reyes, Education, Pedagogy, Mexico.

Desde la orientación de la literatura sapiencial —en la que el padre, maestro o preceptor inculca al hijo, discípulo o educando los consejos de conducta y exhorta a su ininterrumpida transferencia de generación en generación—, Alfonso Reyes escribe la *Cartilla moral* en 1944. Por invitación del Secretario de Educación Pública, Jaime Torres Bodet, el escritor mexicano compone el libro entre el 15 y 17 de septiembre. Dividida en doce lecciones breves que incluye otras dos de síntesis, la *Cartilla* plantea algunos de los problemas de mayor tradición en la filosofía ética a partir de las prácticas morales: el bien y el mal, la relación entre cuerpo y alma, la conciencia, el valor y voluntad moral, la civilización y la cultura; además, expone consejos de sabiduría práctica agrupados de tal manera que puedan ser recordados, desde el más individual hasta el más general, desde el más personal hasta el más impersonal, tales como: el respeto que cada ser humano se debe a sí mismo, a la familia, a la sociedad, a la ley, al derecho, a la patria, a la especie humana y a la naturaleza.

Para comprender mejor la *Cartilla moral*, “libro más elogiado que leído”, como bien recuerda Javier Garciadiego en su estudio introductorio de la reciente edición publicada por El Colegio Nacional (2019), es fundamental conocer las circunstancias históricas en las que se encontraban México y Alfonso Reyes para 1944, esto es, los contextos político y educativo en el momento de escritura.

La lucha contra el analfabetismo de la Secretaría de Educación Pública

Una de las principales tareas de las que se ocupó Jaime Torres Bodet, tercer titular de la Secretaría de Educación Pública (SEP)³, durante la administración del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946), fue la preparación de la *Ley de emergencia* en la que se sustenta jurídicamente la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. El 21 de agosto de 1944, el presidente firmó la ley que imponía a cada mexicano, entre 16 y 60 años que supiera leer y escribir, la obligación moral de enseñar a un analfabeto entre los 6 y 40 años. El director general de la Campaña sería el presidente de la República, y su director ejecutivo, el secretario de Educación. En la locución radial de ese mismo día, el general Ávila Camacho declara:

Sé muy bien que la educación de un pueblo no radica exclusivamente en eliminar el analfabetismo. Pero sé, con igual claridad, que el primer paso indispensable es enseñar a leer y a escribir y que, mientras la mitad de los mexicanos esté compuesta por iletrados, ninguno de los otros programas sociales que confrontamos podrá ser planteado con la esperanza de una completa y lógica solución. [...] Exhorto (a todos los mexicanos que han recibido los beneficios de la enseñanza) para que se apresten a la campaña que proponemos a su entusiasmo y a su sentido del deber. Yo mismo participaré en esta labor. Y, junto conmigo, todos mis colaboradores. Y, junto con nosotros, nuestras esposas. Y no acepto creer que haya un compatriota que, pudiendo ayudarnos en esta empresa, se resista a hacerlo por egoísmo (Torres Bodet, 2017, pp. 464-465).

Según los datos del *Sexto censo de población de 1940* (INEGI, 2019), de los casi veinte millones de habitantes de México, poco más de dieciséis millones tenían más de seis años, y de ellos, casi nueve millones no sabían leer ni escribir. De la población mayor de seis años, el 91% (casi quince millones) declaró no recibir ningún tipo de instrucción. Otro dato revelador de la situación educativa del país era que para la educación básica, incluidas secundaria y prevocacional, la instrucción recibida era solamente del 7,9%; mientras que la educación media, técnica y superior universitaria apenas llegaba al 0,55% (Hornedo Rocha, 2019).

Aunque en el Plan sexenal del presidente Ávila Camacho se había contemplado la idea, el más relevante promotor de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo fue Jaime Torres Bodet, gran conocedor del sector educativo del país,

3. El primer Secretario de Educación Pública durante la presidencia del general Manuel Ávila Camacho fue el abogado, militar y político poblano Luis Sánchez Pontón, quien ocupó el cargo desde el 1 de diciembre de 1940 hasta el 12 de septiembre de 1941; el segundo fue el abogado y militar veracruzano, Octavio Vejar Vázquez, desde el 14 de septiembre de 1941 hasta el 20 de diciembre de 1943; el tercero fue el poeta, escritor y diplomático Jaime Torres Bodet, desde el 23 de diciembre de 1943 hasta el 30 de noviembre de 1946 (Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México, 2019).

ya que había sido uno de los más cercanos colaboradores de José Vasconcelos; quien, como rector de la Universidad Nacional en 1920, y posteriormente como secretario de Educación Pública entre 1921 y 1924, reorganizó y modernizó la educación en México. Su propuesta otorgó un papel fundamental a los maestros e intelectuales para que trabajasen como “misioneros” del gran proyecto de regeneración nacional. El llamado al patriotismo, la abnegación y la solidaridad tuvo gran eco entre estudiantes, jóvenes de clase media, mujeres, profesores, trabajadores de sindicatos y gremios sociales; hizo de los maestros, un ejército de paz; de los intelectuales, “apóstoles de la educación” (Vasconcelos, 1923, pp. 177-178). Siguiendo los pasos de Vasconcelos, Torres Bodet ratifica veinte años después la lucha voluntaria contra el analfabetismo; con entusiasmo declara: “[l]as misiones rurales habían practicado esa lucha, durante años. Por eso mismo, me pareció conveniente encontrar un procedimiento capaz de dar a la antigua idea un carácter nuevo, de urgencia, de actualidad y de cívica obligación” (2017, p. 417).

La Campaña Nacional contra el Analfabetismo se dividió en tres etapas: la de “organización”, desde la fecha de expedición de la *Ley de emergencia* hasta el último día de febrero de 1945; la de “enseñanza”, desde el 1º de marzo de 1945 hasta el último día de febrero de 1946; y la de “revisión y exposición de resultados”, desde el 1º de marzo de 1945 hasta el 31 de mayo de 1946 (*Exposición*, 1984, p. 290).

Si bien esta Ley obliga a que cada mexicano letrado enseñe a leer y escribir al menos a un compatriota, las condiciones materiales pronto dejaron ver las dificultades para instrumentar esta responsabilidad. No bastó la propaganda desarrollada por el gobierno en la prensa y la radio para vencer la apatía de diversos sectores de la población. La Secretaría de Educación Pública decidió entonces imprimir diez millones de cartillas para la enseñanza de la lectura y escritura en español, con el apoyo de las rotativas de los principales diarios nacionales. Además, Torres Bodet se percató que las virtudes de los maestros no se improvisan y fue orientando los esfuerzos de la Campaña Nacional contra el Analfabetismo a la creación de “centros de enseñanza colectiva”, en donde los ciudadanos obligados, reuniesen sus esfuerzos y sus pupilos en dichos “centros”:

Para ellos, para sus compañeras, para sus hijos, íbamos a editar, por millones una cartilla. ¿Qué mensaje podríamos transmitirles en esas páginas dedicadas principalmente a ejercicios sencillos, de identificación de letras, formación de sílabas, integración de palabras cortas en frases breves e inteligibles? [...] La bondad, el valor, la voluntad de progreso, la confianza en la libertad, el amor a la patria y la solidaridad con todo el género humano son fuerzas laicas insobornables [...] Sin embargo, con la savia de aquellas fuerzas tendríamos que nutrir el mensaje moral de nuestra cartilla. ¿Cómo hacerlo entender a sus redactores? (Torres Bodet, 2017, p. 470).

Queda manifiesta la preocupación de Torres Bodet sobre los valores morales que se deben transmitir a los alfabetizados: “La bondad, el valor, la voluntad de progreso, la confianza en la libertad, el amor a la patria y la solidaridad con todo el género humano”. Pero, ¿cómo compaginar y hacer comprender estos elaborados conceptos a un lector incipiente, recién alfabetizado y de muy baja comprensión lectora? Además de la “cartilla alfabetizadora”, era necesaria una “cartilla de principios morales”. Para llevar a cabo esta propuesta, Jaime Torres Bodet solicita el apoyo de Alfonso Reyes.

La historia editorial de la *Cartilla moral*

El 14 de septiembre de 1944, José Luis Martínez, secretario particular del titular de la Secretaría de Educación Pública, le escribe a Alfonso Reyes para proponerle “una tarea que posiblemente le parezca ardua”. Le informa que además de la cartilla para enseñar a leer y escribir que se usará en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, se necesita una “cartilla de instrucciones”, “un mínimo de principios *morales*” para poder construir los “cimientos de una nación moderna, espiritual, moral y materialmente rica” (Garcíadiego, 2019, pp. 119-120).

Reyes acepta el encargo. En la entrada del 15 de septiembre, registra en su *Diario*: “[l]a Secretaría de Educación Pública me invita a escribir las lecciones de moral para las cartillas de la campaña del alfabeto”. Para el 16 de septiembre, relata que junto con su esposa Manuela Mota y la mayor de sus nietas, Tikis (Alicia Reyes), escuchan el “Grito de Independencia” por radio; la nota del día concluye: “[e]stoy escribiendo ya las *Lecciones de moral* para la *Cartilla alfabética*”. El 17 de septiembre menciona: “[a]cabé la *Cartilla moral*”. Reyes llama a José Luis Martínez para mostrarle lo hecho y constatar si corresponde a las expectativas del secretario Torres Bodet (*Diario 1939-1945*, 2018, pág. 450).

Durante estos primeros días de septiembre, Alfonso Reyes celebra también la publicación de *El deslinde: prolegómenos a la teoría literaria*, libro canónico sobre el “pensar literario”; además de *Tentativas y orientaciones*, colección de ensayos y discursos de vocación americanista. Finaliza además los detalles para la segunda edición de *Ifigenia cruel*, poema dramático considerado un clásico de las letras mexicanas; entrega a las ediciones de El Colegio de México⁴ *Capítulos de literatura española. Segunda serie*, compilación de estudios filológicos, escritos entre 1917 y 1943; tiene preparados para copiar en limpio cinco libros más: *Astillas*, *A lápiz*, *Los trabajos y los días*, *La vega y el soto*, *Norte y sur*; y prepara el curso sobre cultura helénica para El Colegio Nacional⁵. Esta ardua labor intelectual la lleva a cabo a pesar de seguir convaleciente de un resfrío adquirido por los ciclones en el Golfo, y se consuela al recibir con cierta fundada esperanza las noticias de la toma de Bruselas y la entrada en

4. Institución pública de carácter universitario que preside desde 1940.

5. Institución pública dedicada a la divulgación de la cultura científica, artística y humanística a la que pertenece desde 1943.

Amberes y París de las tropas de los aliados en el frente europeo durante la Segunda Guerra Mundial (*Diario 1939-1945*, 2018, pp. 446-450).

Posterior a la entrega de la *Cartilla moral*, el 19 de septiembre José Luis Martínez acude nuevamente a Reyes para que revise la “cartilla alfabetizadora” que se utilizará en la Campaña Nacional contra el Analfabetismo. Le envía el único ejemplar disponible. Para el 20 de septiembre, Reyes envía las correcciones del ejemplar, que al ser único, lo considera un “borrador”. Recomienda:

superar los silabarios; citar a algún clásico de las letras mexicanas en vez de citar las “palabras tan transitorias” de un presidente; corregir los errores de puntuación, acentuación y redacción: “para el preceptor faltan los ;, el () y las “ ”, y la cursiva. En el alfabeto dibujado, falta la letra Uu. En el a máquina falta la letra Z. [...] En español, hay que acentuar las mayúsculas”; mejorar el orden de la serie de las vocales: A E I O U, no I U E O A (Garcíadiego, 2019, pp. 123-124).

Dadas las correcciones sugeridas a la Secretaría, Alfonso Reyes se inquieta. En la noche del 20 de septiembre escribe:

No duermo pensando en los errores de la cartilla alfabética. Muy de mañana, voy a despertar a José Luis Martínez, a quien comunico mi inquietud por lo mal que está ese proyecto. [...] Me siento nerviosísimo. Poco después, José Luis pasa por El Colegio y me recoge mi *Cartilla moral* y las dos lecciones resumidas (*Diario 1939-1945*, 2018, pp. 452-453).

Sin embargo, la respuesta nunca llega. Reyes no conoció las razones de Torres Bodet para no publicar el texto que le había encomendado. A propósito de la “cartilla de principios morales”, el entonces secretario de Educación Pública menciona en sus *Memorias*:

Realizamos varios intentos, todos estériles. Se me presentaban textos bien meditados, pedagógicamente correctos, pero fríos, inertes, y demasiado sumisos a una sola técnica de enseñanza: o la tradición, o —al contrario— la modernidad “globalizadora” [...]. Urgía una cartilla de tipo ecléctico que sirviese tanto a los profesores recién salidos de alguna Escuela Normal cuanto a los espontáneos de la enseñanza, inhábiles y bisoños, pero deseosos de cumplir el deber que la Ley de emergencia les prescribía. Por otra parte, convenía que algunas lecciones de la cartilla —las que figurasen en sus últimos pliegos— iniciaran un diálogo cívico: el que estimábamos necesario para robustecer la unión de los mexicanos.

Seguí buscando, entre los maestros. Y di, por fin, con una mujer que advirtió claramente mis intenciones. Inscribo su nombre aquí, no sin gratitud. Es el de la profesora Dolores Uribe. Ella y la profesora Carmen Cosgaya Rivas, tomaron a su cargo la preparación de la cartilla (Torres Bodet, 2017, p. 470).

Aunque todo parecía indicar que las lecciones morales permanecerían inéditas, Alfonso Reyes las rescata del olvido. A propósito del ofrecimiento de Daniel Cosío Villegas, director del Fondo de Cultura Económica (FCE) desde su creación en 1934, para editar sus obras completas el 21 de agosto de 1947, Reyes se dedica a organizar su producción. Al preparar los índices de los trabajos en marcha, recupera la *Cartilla moral* para incluirla en una colección titulada “Palustre”. Según Javier Garciadiego, a esta “paleta de albañil” Reyes la había nombrado originalmente como “Archivo” (2019, p. 19).

Aunque Cosío Villegas se mostró evasivo ante el plan editorial propuesto, otro intento de ordenación ocurre en 1952. El 20 de marzo, con ayuda de Raimundo Lida⁶, el escritor mexicano trabaja en la organización de los documentos para su *Antología historia de mis libros*. Producto de esta nueva clasificación, imprime el 18 de julio la *Cartilla moral* en un tiraje de apenas doscientos ejemplares, como parte de la Serie C (Residuos) de su “Archivo”, destinado a ser distribuido como obsequio entre sus amigos.

El cambio de fortuna de las lecciones morales ocurre para 1958, cuando Rosario Castellanos y Gastón García Cantú, responsable de las publicaciones del Instituto Nacional Indigenista (INI), le proponen a Reyes efectuar una edición masiva. El escritor mexicano ajusta la versión de 1944 y en el “Prefacio” advierte que las “[...] lecciones fueron preparadas al iniciarse la ‘campana alfabética’ y no pudieron aprovecharse entonces”. Agrega además que “[...] están destinadas al educando adulto, pero también son accesibles al niño”; no obstante, en uno y otro caso “suponen la colaboración del preceptor, sobre todo para la multiplicación de ejemplos”. Reyes solicita la participación activa de educadores y educandos para la interpretación adecuada de las lecciones morales. Para el 2 de junio de 1959, siete meses antes de morir, el escritor mexicano recibe los primeros 17 ejemplares de la primera edición masiva de su *Cartilla moral* (Garciadiego, 2019, pp. 21-23).

Después del fallecimiento de Alfonso Reyes, la historia de la *Cartilla moral* ha continuado escribiéndose. Según las investigaciones histórico bibliográficas de Javier Garciadiego (2019, pp. 9-42), entre las ediciones más relevantes se encuentran: 1962: Instituto Nacional Indigenista (INI); 1979: tomo XX de las *Obras completas* de

6. Con Alfonso Reyes, creó el Centro de Estudios Literarios de El Colegio de México.

Alfonso Reyes, edición a cargo del FCE⁷; 1982: Asociación Nacional de Libreros, a propósito de la celebración del Día Nacional del Libro; 1989: Partido Revolucionario Institucional (PRI) y Secretaría de Educación y Cultura de Nuevo León, Monterrey; 1992: Secretaría de Educación Pública (SEP); 1994: edición de Alianza Editorial-Conaculta; 2004: colección Centzontle del FCE; 2005: Universidad Autónoma de Nuevo León; 2008: Universidad Autónoma de Nuevo León-Universidad Autónoma de Baja California; 2018: SEP; 2019: colección Ocúspulos, El Colegio Nacional y Universidad Autónoma de Nuevo León (ediciones publicadas en el marco de los 75 años de creación de la *Cartilla moral*, del 130 aniversario del natalicio de Alfonso Reyes y de los 60 años de su partida).

La propuesta didáctica alfonsina

Para facilitar el entendimiento de la *Cartilla moral*, Alfonso Reyes sugiere que las doce lecciones breves que incluyen otras dos de síntesis, se imaginen como una serie de círculos concéntricos, empezando por el interior hasta ir abordando el círculo más amplio. Las primeras cuatro plantean algunos de los problemas de mayor tradición en la filosofía ética: el bien y el mal, la relación entre cuerpo y alma, la conciencia, el valor y voluntad moral, la civilización y la cultura; las lecciones cinco a la doce incluyen consejos sobre el respeto que cada ser humano se debe a sí mismo, a la familia, a la sociedad, a la ley, al derecho, a la patria, a la especie humana y a la naturaleza.

La *Cartilla moral*, homilía en la que Reyes da cuenta de su instinto y disciplina clásicas, es en su opinión, el texto “más auténticamente griego” que escribió en su vida, como bien recuerda en su *Diario* el 25 de septiembre de 1958 (*Diario 1951-1959*, 2015, p. 673). Ni tímidamente inclinado sobre Grecia, sino por el contrario involucrado en ella a su manera, el escritor mexicano frecuentó la “afición de Grecia” con renovado ímpetu en la aventura del pensar. Todos los aspectos de la cultura helénica fueron de su interés: filosofía y literatura, geografía e historia, mitología y religión; bien sea en investigación y creación, bien sea en divulgación y exposición, Reyes contribuyó a avivar el espíritu de las humanidades clásicas en México. Prueba de ello son los siete tomos, entre los veintiséis, de las *Obras completas* publicados por el FCE: XIII. *La crítica en la edad ateniense*, *La antigua retórica*; XVI. *Religión griega*, *Mitología griega*; XVII. *Los héroes*, *Junta de sombras*; XVIII. *Estudios helénicos*, *El triángulo egeo*, *La jornada aquea*, *Geógrafos del mundo antiguo*, *Algo más*

7. A partir de 1979, la *Cartilla moral* ha sido integrada en diversas antologías de autor, para así convertirse en un texto relevante dentro de la vastísima producción alfonsina. Entre las antologías más relevantes se encuentran: 1979, Ernesto Mejía Sánchez: *Antología*, Promexa; 1997, Alfonso Rangel Guerra: *Recoge el día. Antología temática*, 2 t., El Colegio Nacional; 2010, Alberto Enríquez Perea: *Alfonso Reyes*, Cal y Arena; 2015, Javier Garcíadiego: *Alfonso Reyes, “un hijo menor de la palabra”*, FCE (Garcíadiego, 2019, p. 39).

sobre los historiadores alejandrinos; XIX. Los poemas homéricos, *La Ilíada*, *La afición de Grecia*; XX. Rescoldo de Grecia, *La filosofía helenística*, *Libros y librerías en la Antigüedad*, *Andrenio: perfiles del hombre*, *Cartilla moral*; XXI. Los siete sobre Deva, *Ancorajes*, *Sirtes*, *Al yunque*, *A campo traviesa*.

Con el ánimo de que la *Cartilla moral* sea más comprensible para los lectores, Reyes insiste en la explicación. El conjunto de conocimientos teóricos y prácticos enunciado es sencillo. El escritor mexicano procuró que las oraciones y párrafos se relacionaran unos con otros, para que el lector pudiera ir vinculando el discurso con el tejido de conceptos expuesto. Al dejar de lado el “enojoso tono exhortatorio” característico de las doctrinas morales —como es el caso de la moral católica, laicista o protestante, por tan solo mencionar algunas— pretendió que las lecciones fueran amenas. De tal forma, los preceptos de conducta, “de validez universal para todos los pueblos y para todos los hombres” son expresados a partir de conceptos, teorías generales, ejemplos de orden práctico, citas y alusiones a los autores clásicos (2019, pp. 69-72).

Así, en la “Lección I” determina lo que no es el bien, para luego llegar a la proposición específica. Dice Reyes: el bien “no debe confundirse con nuestro provecho, nuestro gusto o nuestro deseo”. Más adelante agrega que algunos han considerado que solo puede conocerse a partir de la razón, y que, por lo tanto, “[...] no se puede ser bueno si, al mismo tiempo, no se es sabio”; punto de vista que se complementa cuando afirma: “[...] otros consideran que el bien se conoce por el camino del sentimiento y, como la caridad, es un impulso del buen corazón, compatible aun con la ignorancia”. Después enuncia: “[e]l bien es el conjunto de nuestros deberes morales” (*Cartilla moral*, 2019, p. 73). Reyes analiza los niveles del obrar humano para aseverar, tal como lo hace Aristóteles en su *Ética a Nicómaco*, que el cumplimiento del bien debe encaminar la conducta del hombre.

Al ofrecer un ordenamiento descriptivo, el escritor mexicano se aproxima a las teorías éticas para comprender el fenómeno de la moralidad. En el caso de la relación entre cuerpo y alma, objeto de reflexión de la “Lección II”, Reyes comienza dividiendo la cuestión en tres aspectos: origen de la dualidad, el cuerpo y el alma; para luego indicar que lo que debe procurarse es una prudente armonía entre ambas entidades: “[...] la tarea de la moral consiste en dar a la naturaleza lo suyo sin exceso, y sin perder de vista los ideales dictados por la conciencia. Si el hombre no cumple debidamente sus necesidades materiales, se encuentra en estado de ineptitud del espíritu y para realizar los mandamientos del bien” (*Cartilla moral*, 2019, p. 76). Toda conducta del hombre se presenta como disyuntiva: hacer esto o hacer lo otro; disyuntiva que Reyes aprovecha para recordar el mito del carro alado de Platón. En esta narración alegórica del *Fedro*, el alma es representada por un coche conducido por un auriga y accionado por dos caballos: el primero representa la prudencia y moderación; el segundo, la desmesura y vanidad. En consecuencia, el

fundamento para conducirse moralmente es una adecuada deliberación, es decir, un uso apropiado de la razón.

Con respecto al vínculo entre civilización y cultura, tema central de la “Lección III”, Reyes establece las simpatías y diferencias entre ambos términos. Por civilización comprende “[...] el conjunto de conquistas materiales, descubrimientos prácticos y adelantos técnicos de la humanidad”; por cultura, “las conquistas semejantes de carácter teórico o en el puro campo del saber y del conocimiento, así como las creaciones artísticas”. Para el escritor mexicano, la civilización y cultura coinciden en los conocimientos teóricos, las aplicaciones prácticas y las creaciones artísticas inspiradas por “la voluntad moral o de perfeccionamiento humano” (*Cartilla moral*, 2019, p. 78-79).

La cultura es una construcción histórica en el que ideas y prácticas se relacionan; no es un atributo de hombres aislados, sino de hombres en sociedad; representa las conquistas por medio de las cuales el ser humano puede ser lo que es, y mejor aun lo que ha de llegar a ser. Empero, para que tal unificación se establezca, debe ser transmitida. La transmisión de la cultura en el orden del espacio comunica a los coetáneos; en el orden del tiempo comunica a las generaciones de contemporáneos y conforma una tradición. Sin este doble proceso, insiste Reyes, no hay cultura posible (*Posición de América*, 1997, p. 257).

En la “Lección IV”, la noción de “respeto” ocupa un lugar central en el discurso alfonsino: la valoración del bien, asunto de la moral, implica el acatamiento de una serie de “mandamientos” que son inapelables. A partir de la noción kantiana del deber, Reyes establece que la moralidad de una acción humana no se puede fundamentar en su “materia”, en los bienes o fines a los que tiende una acción: “para obtener ésta o la otra ventaja práctica, o para ganar éste o el otro premio”; sino en su “forma”, esto es, en la intención del hombre, teniendo en consideración que esta intención trae consigo una “satisfacción moral”. Realizar una acción solo por inclinación no es moral, aunque esté conforme con el deber; no se trata solo de obrar de acuerdo con el deber, sino por el deber. De este modo, al reconocer un bien superior a nuestro bien particular e inmediato, se asegura “[...] la subsistencia de la especie, la perduración de la sociedad, la existencia de los pueblos y de los hombres” (*Cartilla moral*, 2019, pp. 81-82).

A partir de la “Lección V” hasta la “Lección XI”, Reyes describe los siete respetos morales que han sido universalmente aceptados. En esta serie de apartados establece cómo el instinto natural debe complementarse con la educación moral, con la cultura y con la adquisición de conocimientos; para actuar no es suficiente la buena intención. Para cada uno de los siete “mandamientos” determina ejemplos de orden práctico buscando facilitar la comprensión, el aprendizaje y su posterior aplicación en la vida diaria.

Debido a que la moral establece una serie de respetos, contenidos unos dentro de otros, que van desde el más próximo hasta el más lejano, Reyes enuncia “El respeto

a nuestra persona, en cuerpo y alma”. En la “Lección V”, determina que la veneración al cuerpo enseña a ser limpios y moderados en los apetitos naturales; el miramiento al alma comprende las virtudes de orden espiritual. Apelando a consejos específicos, el escritor mexicano recomienda, por ejemplo: cumplir con las necesidades corporales con decoro y prudencia, la limpieza de las intenciones y el culto a la verdad; asegurar el buen funcionamiento del espíritu a partir del descanso, el esparcimiento, el juego y el buen humor, puesto que la capacidad de alegría es una “fuente del bien moral” (*Cartilla moral*, 2019, p. 85). Ambos respetos al cuerpo y alma propician, así como los griegos los nombraron, el *aidós*, sentimiento de la propia dignidad y la *némesis*, estado afectivo de justa indignación ante las indignidades ajenas.

“El respeto a la familia” es motivo de reflexión de la “Lección VI”. La familia tiene consecuencias morales en el carácter del hombre. Como ejemplo de orden práctico, Reyes recuerda que el hogar es la primera escuela: debe haber respeto de los hijos para con los padres y de los menores para con los mayores, así como entre hermanos. Los progenitores deben respetar a sus descendientes, procurándoles solo dignos ejemplos. Para asegurar una vida civilizada, empiezan a aparecer las obligaciones recíprocas: por un lado, los derechos o facultades que se pueden exigir y, por el otro, los deberes o exigencias morales de corresponder a los otros. Este cambio o transacción es “[...] lo que hace posible la asociación entre hombres”. Y así como el hombre al nacer es parte de una familia, las familias al agruparse conforman tribus, estas a su vez se organizan en naciones, y tal es el origen de nuestros pueblos. De tal modo que “[...] no hay persona sin sociedad, ni sociedad sin personas” (*Cartilla moral*, 2019, pp. 90-92). Empero, la forma en que el grupo se organiza, lo que se conoce como Estado, cambia y se transforma en la historia: autocracia, aristocracia, democracia; monarquía absoluta, monarquía constitucional, república. Al mencionar las formas del ejercicio del poder, el escritor mexicano enuncia los diversos modos de organización política de los pueblos.

“El respeto a la sociedad” es objeto de la “Lección VII”. El respeto al conjunto de personas, pueblos y naciones es lo que hace posible la convivencia. Toda acción humana se ve reflejada en la *polis* y redonda para bien o para mal en el entendimiento entre los hombres. Por tal razón, Reyes establece que el empeño de llevar la realidad hacia un estado más maduro, es a final de cuentas el esfuerzo característico de la política. Y es desde esta orientación que se devela la voluntad de concordia que se orienta hacia el triunfo de aquellas normas que exaltan al hombre en cuanto a lo que tiene de excelsamente humano:

Todos los pueblos nos merecen igual respeto; y por respeto a todos los pueblos, por respeto a la humanidad, deseamos el triunfo de aquella filosofía política que ofrece la libertad con la justicia, la coherencia entre la persona y la sociedad, y no el triunfo de la que sólo exhibe los anhelos de venganza y explosiones de odio (*Esta hora del mundo*, 1997, p. 253).

Teniendo en consideración que los respetos sociales son de varias categorías, según sean indispensables a la subsistencia de la sociedad, el escritor mexicano establece que el primer grado o categoría del respeto social obliga a la urbanidad y a la cortesía; aconseja: el buen trato y las maneras agradables; evitar la grosería y el uso del tono violento y amenazador, sino en último extremo; recordar que hay igual o mayor bravura en dominarse a sí mismo que en agraviar al prójimo (*Cartilla moral*, 2019, p. 94).

El segundo grado del respeto social se refiere a la sociedad organizada en un Estado, en un gobierno con sus propias leyes. “El respeto a la ley y el derecho”, tema de la “Lección VIII”, asume a su vez varias categorías. Aquel que contravenga la ley debe sufrir igual pena, sea poderoso o débil, rico o pobre. Son verdaderos castigos: indemnización, multa, destitución, prisión, entre otras puniciones, según sea la legislación aplicable y la gravedad del acto violatorio. El derecho “procura establecer la justicia en todos los tratos y compromisos entre los hombres” (*Cartilla moral*, 2019, p. 96). En este sentido, todo delito es también una falta a la moral; sin embargo, hay violaciones morales que no se constituyen en violaciones jurídicas. Así, se establecen diferentes niveles del derecho, es decir, los distintos caracteres de los respetos que la ley determina a partir de sanciones y castigos. Por ejemplo, incumplir un contrato supone una indemnización; robar, agredir o matar al prójimo implican penas mayores, que van desde la multa a la cadena perpetua o la muerte.

“El respeto a la patria”, propósito de la “Lección IX”, debe ir acompañado del amor al propio país, a la confianza en sus futuros destinos. Este sentimiento de patriotismo debe impulsar al hombre a mejorar su nación, aun en aquellas circunstancias en que no se lo demanden las leyes. Más allá de los ideales religiosos, humanísticos o racionalistas, se debe propender por fomentar la vecindad entre los hombres.

La comprensión entre las naciones y profesar el ideal de paz favorecen el progreso moral de la humanidad: “[l]a paz es el sumo ideal moral. Pero la paz, como la democracia, sólo pueden dar sus frutos donde todos la respetan y aman”. Para que tal armonía entre los pueblos no sea vulnerada, el escritor mexicano precisa que, mientras haya un solo país que aspire a conquistar a las demás naciones, el verdadero pacifismo consiste en establecer alianzas y armarse para impedir este tipo de delito internacional. Del mismo modo, cuando en un país libre, los enemigos de la libertad arremeten en contra de esta libertad, haciendo uso de las mismas leyes que les permiten expresar sus ideas y prácticas siniestras, el espíritu de la libertad demanda sanción y castigo (*Cartilla moral*, 2019, p. 99-101).

Y así como el respeto a la propia persona obliga al respeto para el prójimo; el respeto a la familia impone el respeto a la sociedad; el respeto a la patria lleva al respeto por las demás naciones; tales acatamientos se orientan, por lo tanto, al “Respeto a la especie humana”, principio analizado en la “Lección X”. Este tipo de veneración implica el “amor a los adelantos ya conquistados, amor a sus tradiciones y esperanzas de mejoramiento” (*Cartilla moral*, 2019, p. 102).

La tradición establece la continuidad del impulso unificador de la cultura en el tiempo, asegurando el aprovechamiento de las anteriores conquistas por las nuevas generaciones. Es un movimiento de perfecta relación histórica: se afianza sobre el pasado, recogiendo las aportaciones que dan los siglos de manera tal que se utilice como resorte del presente y salte así “con robusta confianza sobre el mar movible del porvenir” (*Atenea política*, 1997, p. 195). El escritor mexicano aconseja que las buenas obras de la humanidad deben ser respetadas por todos los hombres. Se debe evitar, por ejemplo, causar detrimento, menoscabo o perjuicio a la propiedad ajena por el gusto de hacerlo; revelan, en quien los acomete, una inconsciencia que le impiden considerar todo el esfuerzo que conlleva cada obra humana.

El acatamiento más impersonal de los respetos morales, el círculo más general de los círculos concéntricos que enuncian los “mandamientos” de la *Cartilla moral* es el “Respeto a la naturaleza”, precepto de la “Lección XI”. Esta deferencia no es un respeto absoluto a la naturaleza por ella misma, sino una exigencia que se impone al hombre para asegurar su supervivencia en la tierra. La naturaleza, “morada humana, el escenario de nuestra vida” (*Cartilla moral*, 2019, p. 105), debe ser protegida por ser patrimonio de la humanidad; asimismo, las especies animales y vegetales merecen toda la atención e inteligencia en su cuidado y preservación. Para Reyes el espíritu de la maldad aflora por ejemplo cuando, por gusto, enturbiamos un depósito de agua potable, matamos animales sin necesidad y fuera de los casos en que los empleamos como alimento.

La “Lección XII” comienza enunciando que, así como hay cosas que dependen del hombre, hay otras cosas que no dependen de él. A partir del “principio de la vida serena”, postulado por Epicteto en el *Enquiridión*, Reyes explica lo que escapa al poder de los hombres. Ello puede ser de orden emocional, como la amargura o el sufrimiento inevitables en toda existencia humana; o de orden intelectual, como la verdad que en ocasiones hasta puede contrariar nuestros deseos o intereses; o de orden físico, como un rayo o un terremoto. El escritor mexicano hace énfasis en que sin un mínimo de respeto para lo que escapa a la voluntad humana, nuestra vida sería imposible; recuerda además que tal resignación es una parte de la virtud. El compenetrarse con los respetos morales conlleva a “conquistar el valor moral y la serenidad entre las desgracias y los contratiempos” (*Cartilla moral*, 2019, p. 109); cualidad fundamental del “hombre de temple”, que sabe aceptar las desgracias sin que por ello se considere perdido.

Y así como en cada una de las lecciones se han utilizado los conceptos, las teorías generales, los ejemplos de orden práctico para facilitar la comprensión de los “mandamientos morales”, Reyes usa también las citas y alusiones para que los lectores vayan despertando el gusto por la cultura y pierdan el miedo a los clásicos, “[...] base indispensable de nuestra educación y en los que hay que insistir cada vez más” (*Cartilla moral*, 2019, p. 70). Las referencias a Sócrates, Platón, Aristóteles, Horacio, Epicteto, Dante Alighieri, Immanuel Kant, Rudyard Kipling, Amado Nervo y Enrique González Martínez determinan que en cada texto se establece un conjunto de relaciones voluntarias o involuntarias, explícitas o implícitas con otros textos.

Los clásicos son fuentes inagotables de historia; de valiosos ejemplos que siempre han inspirado a los hombres; de nombres propios que, a fuerza de repetirlos, poseen ya el poder de remover lápidas en los sepulcros; de ideas y acciones con cuyo contraste se miden las virtudes de los hombres. En una sola página de la *Eneida*, recuerda Reyes, la heroicidad de talla humana, descrita por Virgilio, sirve de senda medida para los hombres de todas las tierras: “En las aventuras del héroe que va de tumbo en tumbo salvando los Penates sagrados, sé de muchos, en nuestra tierra, que han creído ver la imagen de su propia aventura, y dudo si nos atreveríamos a llamar buen mexicano al que fue capaz de leer la *Eneida* sin conmoverse” (*Universidad, política y pueblo*, 1967, p. 47).

Para concluir

Alfonso Reyes busca “partear” las vocaciones en la *Cartilla moral*, dejar al lector en aquel anhelo doloroso y fecundo estado que lo lleve a descubrir cuál es su propio camino. Considera que lo esencial es despertar en los hombres la conciencia crítica; en la misma tradición de Sócrates convida: conócete a ti mismo, júzgate, entiéndete, si quieres conocer lo demás; lo demás se te dará por añadidura. Si cada uno sabe lo que de veras posee, que cada uno se encargue de cuidarlo. En este sentido, es verdad que el aprendizaje no está acabado a lo largo de nuestra existencia. Enuncia José Enrique Rodó: “Mientras vivimos, nada hay en nosotros que no sufra retoque y complemento. Todo es revelación, todo es enseñanza, todo es tesoro oculto, en las cosas; y el sol de cada día arranca de ellas nuevo destello de originalidad” (*Los Motivos de Proteo*, p. II). Lo que sigue es la necesidad de renovación de las propias facultades intelectuales y morales.

En la *Cartilla moral*, Reyes busca comprender el conjunto de normas, preceptos y valores morales aplicables a nuestra sociedad. La bondad solo resulta de una voluntad infatigable hacia el bien y lo único que puede enseñarse es el camino, el rumbo, el recelo contra la mentira propia o ajena, consciente o inconsciente. No puede darse actitud más pura y más absolutamente crítica. Ello explica, en parte, las reacciones adversas contra Reyes y su obra, por parte de aquellos a quienes el mucho interrogarse no dejaría vivir en paz. La censura y desprecio del que ha sido objeto la *Cartilla* desde su creación en 1944 es en cierta forma una venganza contra el humanismo y la civilidad.

La lectura de la edición de la *Cartilla moral* a cargo de Javier Garcíadiego, “a nadie hará daño y resultarán beneficiados los que la lean” (2019, p. 65); pues si juzgamos al árbol por sus frutos, al hombre por su conducta y aún por los discípulos que formó, resulta inútil preguntarse si Alfonso Reyes alcanzó o no alcanzó a reflexionar una noción del bien en provecho de la humanidad.

Referencias

- Exposición de motivos y texto de la Ley que establece la Campaña Nacional contra el Analfabetismo, expedida por el Presidente Manuel Ávila Camacho el 21 de agosto de 1944, Diario Oficial, México 23 de agosto de 1944. (1984). En T. Carbó, *Educación desde la Cámara de Diputados*. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Garciadiego, J. (2019). La *Cartilla moral*: vicisitudes editoriales y posibilidades políticas. En A. Reyes, *La Cartilla moral*. El Colegio Nacional.
- Gobierno de México. (20 de marzo de 2019). Secretaría de Educación Pública del Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep>
- Hornedo Rocha, B. (2019). *Los primeros 75 años de la Cartilla moral de Alfonso Reyes*. En prensa.
- INEGI. (17 de marzo de 2019). *Sexto censo de población 1940*. <https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/1940/>
- Reyes, A. (1967). *Universidad, política y pueblo*. (J. E. Pacheco, Ed.). UNAM.
- Reyes, A. (1997). Atenea política. En *Obras completas XI*. FCE.
- Reyes, A. (1997). Esta hora del mundo. En *Obras completas XI*. FCE.
- Reyes, A. (1997). Posición de América. En *Obras completas XI*. FCE.
- Reyes, A. (2013). *Diario 1945-1951*. (V. D. Arciniega, Ed.). FCE.
- Reyes, A. (2015). *Diario 1951-1959*. (F. Curiel Defosé, B. Clark de Lara, & L. A. Viveros Anaya, Edits.). FCE.
- Reyes, A. (2018). *Diario 1939-1945*. (J. Garciadiego, Ed.). FCE.
- Reyes, A. (2019). *Cartilla moral*. (J. Garciadiego, Ed.). El Colegio Nacional.
- Rodó, J. E. (3 de marzo de 2019). *Los Motivos de Proteo*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes: <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/motivos-de-proteo--o/html/fefcc83a-82b1-11df-acc7-002185ce6064.html>
- Torres Bodet, J. (2017). *Memoria I. Tiempo de arena/ Años con el tiempo/ La victoria sin alas*. FCE.
- Vasconcelos, J. (1923). Invitación a los intelectuales y maestros para que se inscriban como misioneros. En *Boletín de la Secretaría de Educación Pública* (pp. 177-178). Secretaría de Educación Pública.



Orientaciones para los autores

Los artículos derivados de investigación presentados a la Revista Senderos Pedagógicos deben cumplir los siguientes criterios de publicación. Esta información también puede encontrarla en el Open Journal System de la Revista: goo.gl/Mq6nKt

- Los textos deben ser inéditos de su autoría, sin publicación previa en otros medios editoriales o de divulgación académica y sin postulación paralela para publicación en otra revista.
- Con el fin de asegurar la confidencialidad y transparencia en el proceso editorial, los artículos derivados de investigación no deben contener el nombre ni otra información que revele la identidad del autor. La información personal se consigna en la ficha de autor, la cual se encuentra disponible en goo.gl/Mq6nKt
- Se permiten hasta tres (3) autores por artículo.
- Adjuntar como un archivo independiente la declaración de conflicto de intereses. El formato se encuentra disponible en goo.gl/Mq6nKt
- Los artículos deben tener una extensión entre 4.000 y 7.000 palabras, incluyendo notas de pie de página, referencias, tablas, figuras y mapas.
- Los manuscritos deben estar escritos en tercera persona.
- Se pide al autor que al momento de elaborar su artículo evite una excesiva autocitación y cualquier tipo de dato en el cuerpo del texto que ofrezca pistas sobre su identidad o la del grupo autorial.
- El título no debe exceder 10 palabras y 15 con subtítulo.
- Resumen de máximo 150 palabras. Se escribe en un solo párrafo y no debe contener referencias, ni abreviaturas.
- Palabras clave: incluir de tres (3) hasta cinco (5) palabras clave tomadas del tesoro de la unesco: <http://databases.unesco.org/thessp>
- El título, resumen y palabras clave deben traducirse al idioma inglés.
- La estructura que debe seguir un artículo resultado de investigación es: introducción, metodología, resultados y discusión, conclusiones y referencias. Consultar guía de apoyo en goo.gl/Mq6nKt, remitirse a la tipología del artículo.

- Los artículos sometidos a consideración deberán presentarse en formato Word para Windows, letra Times New Roman, 12 puntos, tamaño carta, espaciado anterior y posterior cero (0) puntos, interlineado de 1,5 puntos y escritos a una sola columna.
- Las citas y referencias deben seguir las normas apa (6ª edición). Estas pueden consultarse de manera detallada en goo.gl/Mq6nKt
- Si el artículo incluye tablas o figuras se deben anexar los originales lo suficientemente claros para facilitar la edición.
- Los artículos no deben superar las 5 tablas y figuras en total.
- Al emplear una sigla o una abreviatura, primero se registra su equivalencia completa y a continuación, entre paréntesis, el término que será utilizado en el resto del documento.
- Si se resalta en el texto alguna palabra y se emplea algún anglicismo, se recomienda que sea en letra cursiva. Sin embargo, en el primer caso, no se debe abusar de esta.
- Los números al interior del texto van en prosa, seguidos del número arábigo entre paréntesis. Ejemplo: se entrevistaron a tres (3) personas.
- Los pies de página se utilizan para hacer comentarios o aclaraciones que enriquezcan el texto; deben ser cortos y en ningún caso deben utilizarse para citar autores. Se transcriben en Times New Roman de 10 puntos.
- Las referencias se ubican al final del documento, en orden alfabético y solo se colocan las citadas en el artículo. Se transcriben en Times New Roman de 11 puntos e interlineado sencillo.

Envío del artículo

Los artículos deben enviarse a la dirección electrónica senderos@tdea.edu.co, indicando los siguientes aspectos:

- a) La sección de la Revista a la que se postula el trabajo.
- b) El autor de correspondencia.
- c) El orden en el que aparecerán los autores en la publicación (aplica para artículos colectivos).

Al postular el artículo debe anexarse, en un archivo aparte, la ficha de autor, la carta de originalidad y la declaración de conflicto de intereses.



Revista
Senderos
Pedagógicos

Tipografía: Freight Text Pro - Arial Rounded Mt
Materiales: Propalcote 300 gr y Bond 75 gr

Se imprimieron 100 ejemplares en los talleres
de Divegráficas S.A.S
Cra. 53 No. 54-30 Medellín, Antioquia
Teléfono: 322 50 96
En el mes de diciembre 2020

Publicar – Sello Editorial TdeA
Tecnológico de Antioquia - Institución Universitaria
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Grupo de Investigación Senderos
Calle 78B No. 72-220. Medellín - Colombia, Suramérica.
www.tdea.edu.co

2020



Revista
Senderos
Pedagógicos

Facultad de Educación y Ciencias Sociales

1. Prácticas de cuidado implementadas por los niños, niñas, adolescentes y sus familias durante la enfermedad

Manuela Arrubla Gutiérrez, Jennifer Giraldo Mesa, Valentina Monsalve Mejía, Magdalena Sánchez Vélez, Nadia Milena Henao García

2. Avanzando hacia una pedagogía de la escucha de niños y niñas

Karina Alejandra Villarroel Ambiado

3. Educación especial, trabajo docente e inclusión en Argentina: tensiones, eufemismos y contradicciones

Cintia Schwamberger, Lelia Schewe, Natalia Barrozo, Cristina Pereyra

4. Narrativas sobre el saber pedagógico, entre el acierto y la adversidad: reflexiones desde la educación rural en el nordeste de Antioquia

Julián Alexis Cataño Duque, Beatriz Elena Cortés Arango

5. Representaciones sociales sobre la educación religiosa en adolescentes con identidad religiosa minoritaria

Bibiana Marcela Castaño Hernández

6. La configuración de la identidad nacional, el currículo y la enseñanza de la literatura

Juan Carlos Hernández Palencia

7. La Cartilla moral de Alfonso Reyes. Lecciones breves: preceptos de sabios

Carolina Moreno Echeverry