

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS QUE POTENCIAN U OBSTACULIZAN EL
DESARROLLO DE CAPACIDADES DE SER Y HACER**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - GESTIÓN EDUCATIVA
UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN**

MEDELLÍN

2018

**EXPERIENCIAS EDUCATIVAS QUE POTENCIAN U OBSTACULIZAN EL
DESARROLLO DE CAPACIDADES DE SER Y HACER**

Por:

**DAUT YOEL NAVARRO FERIA
LILIANA MARÍA MONTOYA ORTIZ
PATRICIA ISABEL SOTO VILLARRAGA
ZORAIDA LUCIA RAMÍREZ HERNÁNDEZ**

Asesora

ROSA OFELIA ROLDÁN VARGAS

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR AL TÍTULO DE MAGÍSTER EN
EDUCACIÓN GESTIÓN EDUCATIVA**

**FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN - GESTIÓN EDUCATIVA
UNIVERSIDAD DE MEDELLÍN
MEDELLÍN**

2018

Agradecimientos

Queremos expresar nuestros agradecimientos a todas y cada una de las personas que contribuyeron a que este proceso investigativo se pudiera realizar y concluir:

En primer lugar, a los estudiantes y egresados de cada una de las instituciones participantes, por permitirnos conocer sus experiencias educativas, siendo estas un aporte fundamental en nuestra investigación.

De la misma manera agradecemos a nuestra asesora Rosa Ofelia Roldán Vargas por su entrega, apoyo, orientación, dedicación y compromiso con nuestro proceso formativo y el desarrollo riguroso de nuestra investigación, por el respeto frente a nuestras ideas y por ser; una acompañante apasionada en esta ardua pero maravillosa labor de investigar.

Al Ministerio de Educación Nacional por otorgarnos la beca para cursar la Maestría en Educación Gestión Educativa que se ha convertido en una especial oportunidad de acceder a nuevos conocimientos y experiencias que nos han permitido resignificar nuestro rol como coordinadores, desde una perspectiva pedagógica, ética y política.

A La Universidad de Medellín y en especial a los profesores y compañeros del Programa de Maestría por su apoyo, por sus aportes en cada momento compartido durante todo el tiempo de estudio.

A nuestras familias porque su tolerancia, paciencia, comprensión y apoyo incondicional nos estimularon para alcanzar la meta propuesta, porque supieron entender y redimensionar nuestra ausencia en momentos especiales de la dinámica familiar y porque siempre contamos con sus voces de aliento para no desfallecer en las situaciones difíciles.

A doña Corina Feria, mamá de Daut , por ser la consentidora del grupo que con sus detalles nos hizo sentir en familia y por sus deliciosas comidas costeñas que hicieron menos pesadas y más gratas las extensas jornadas de estudio y trabajo en equipo.

TABLA DE CONTENIDO

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

1.1. Planteamiento del problema.....	7
1.2. Objetivos.....	10
1.3. Justificación.....	11

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes.....	12
2.1.1. Investigaciones con el perfil de los directivos docentes que se requieren para promover una educación integral	12
2.1.2. Investigaciones sobre las prácticas pedagógicas que aportan al desarrollo integral o lo inhiben	13
2.1.3. Investigaciones sobre proyectos de vida promovidos en la escuela.....	14
2.2. Marco conceptual.....	16
2.2.1. Capacidad de ser en el mundo contemporáneo	16
2.2.1.1. Reconocimiento de si y de los otros.....	16
2.2.1.2. Conciencia de la misión que se tiene en el mundo	17
2.2.1.3. El despliegue de la libertad	19
2.2.1.4. Tránsito de la potencia a la capacidad	20
2.2.2. Experiencias educativas que potencian la capacidad de ser y hacer.....	21
2.2.2.1. La comprensión del orden instituido.....	21
2.2.2.2. Pensamiento crítico.....	22
2.2.2.3. Promoción de modos de vida colectiva.....	24

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. Tipo de investigación.....	25
3.1.1. Estudio ajustado a las características de la investigación cualitativa.....	25
3.1.2. Constitución de sentidos desde una perspectiva hermenéutica.....	26
3.2. Criterios de inclusión de los participantes.....	26
3.3. Estrategias para la construcción de los datos.....	27
3.3.1. Grupo focal.....	27
3.3.2 Entrevista en profundidad.....	28
3.4. Estrategias utilizadas para el análisis de la información.....	29

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

4.1. Sentidos sobre capacidad.....	31
4.1.1. La capacidad vista desde una perspectiva funcional: Hacer algo.....	31
4.1.2. La capacidad como tesoro que se descubre y crece.....	34
4.1.3. La capacidad asociada a la creación y logro de metas.....	37
4.2. Experiencias educativas que favorecen el desarrollo de capacidades de ser y hacer.....	39
4.2.1. Relaciones pedagógicas basadas en la apreciación.....	40
4.2.2. Acompañamiento afectivo y solícito.....	43
4.2.3. Contextos mediados por la disciplina y el respeto, favorables al desarrollo de capacidades.....	46
4.2.4. Encuentro con docentes sin límites de tiempo, creativos y reconocedores de la diversidad.....	49
4.2.5. Educadores que son testimonio de vida.....	51
4.3. Experiencias educativas que obstaculizan el desarrollo de capacidades.....	53
4.3.1. Concentración del poder en la relación docente-estudiante.....	53
4.3.2. Homogenización de los procesos y los tiempos.....	56
4.4. Cambios institucionales que favorecen el desarrollo de capacidades.....	59

4.4.1. Menos teoría y más práctica.....	59
4.4.2. Menos palabras del maestro y más voces de los estudiantes.....	61
4.4.3. Tránsito de la rutina a la innovación.....	64

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES.....	68
RECOMENDACIONES.....	71
REFERENCIAS.....	73
ANEXOS.....	78

Resumen

Este ejercicio investigativo que tiene como objetivo comprender la influencia de las experiencias educativas en el desarrollo de capacidades de ser y hacer, según estudiantes del grado 11° y egresados de las instituciones educativas Concejo Municipal, Simón Bolívar, Marceliana Saldarriaga y Esteban Ochoa del municipio de Itagüí, parte del análisis de la lógica mercantil y eficientista que predomina en el mundo contemporáneo y permea la cotidianidad de las instituciones educativas, haciendo que estas enfatizan en procesos de formación técnico-científica soportados en la transmisión de conocimientos, en las prácticas homogenizantes y la evaluación estandarizada, orientado todo ello al desarrollo de las competencias que se requieren para el desempeño eficiente y eficaz en una sociedad signada por las leyes del mercado, la productividad y el consumismo en la que tener está por encima de ser.

Esta es una investigación cualitativa realizada desde la perspectiva hermenéutica, en la que se utilizan grupos focales y entrevistas en profundidad como estrategias para la construcción de los datos. Los hallazgos giran alrededor de cuatro categorías: sentido sobre capacidad, experiencias educativas que favorecen el desarrollo de capacidades, experiencias educativas que obstaculizan las capacidades de ser y hacer y cambios institucionales que pueden potenciar el desarrollo de capacidades de ser y hacer, cada una de ellas con sus respectivas tendencias.

De este estudio se concluye que la lógica capitalista permea la escuela y se perpetúa a través del pensamiento de algunos estudiantes y egresados, quienes asocian la capacidad a eficiencia, eficacia y éxito. También se logra ver el desarrollo de capacidades asociado a una perspectiva ética y política de la educación, en el que las experiencias están fundadas en el buen trato, el acompañamiento afectivo y solícito, el reconocimiento de la diversidad y la distribución del poder. Finalmente, para estudiantes y egresados el tiempo es visto como un factor relevante en el desarrollo de capacidades; de ahí, su valoración por docentes que, sin reparo por el tiempo que invierten, prestan la atención requerida por los estudiantes desde el respeto por su diversidad.

Palabras clave: Experiencias educativas, potencialidades, capacidades, institución educativa, relaciones pedagógicas.

Abstract

This investigative exercise that aims to understand the influence of educational experiences in the development of skills to be and do, according to students of the 11th grade and graduates of instituciones educativas Concejo Municipal, Simón Bolívar, Marceliana Saldarriaga and Esteban Ochoa of the municipality of Itagui, part of the analysis of commercial logic and efficiency that prevails in the contemporary world and permeates the daily life of educational institutions, making them emphasize technical-scientific training processes supported in the transmission of knowledge, in homogenizing practices and standardized evaluation, all oriented to the development of the competences required for efficient and effective performance in a society marked by the laws of the market, productivity and consumerism in which to have is above being.

This is a qualitative research carried out from the hermeneutic perspective, in which focal groups and in-depth interviews are used as strategies for the construction of the data. The findings revolve around four categories: the first sense about capacity, educational experiences that favor the development of capacities, educational experiences that hinder the capacities of being and doing and as a last category institutional changes that can enhance the development of capacities to be and to do with their respective tendencies.

From this study it is concluded that the capitalist logic permeates the school and is perpetuated through the thought of some students and graduates, who associate the capacity is considered to efficiency, effectiveness and success. It is also possible to see the development of skills associated with an ethical and political perspective of education, in which experiences are based on good treatment, emotional and caring accompaniment, recognition of diversity and the distribution of power. Finally, for students and graduates, time is seen as a relevant factor in the development of skills; hence, its assessment by teachers who, without hesitation for investing time, provide the attention required by the students from respect for their diversity.

Keywords: Educational Experiences, potentials, capacities, educational institution, pedagogical relationships.

CAPITULO I. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.Planteamiento del problema

La sociedad contemporánea se caracteriza por transformarse continuamente a partir de la producción acelerada de conocimiento, tecnología, información y comunicación, todo ello, consecuente con los cánones de la globalización administrada desde un modelo neoliberal que no siempre respeta los principios que soportan al estado social de derecho. A propósito de esto, Mejía (2004) afirma que es necesario “construir una concepción integral del fenómeno educativo. Su proceso se ha ido desnaturalizando, reducido a la consumación de la escuela productivista, que dota de competencias individuales para la empleabilidad, es necesario encontrar respuestas y soluciones propias de lo educativo” (p.9).

Es posible que en una sociedad signada por las leyes del mercado y la productividad, los ciudadanos tiendan a convertirse en una colectividad consumista, fácilmente maleable, dependiente de la tenencia de bienes materiales como factor básico de identidad y relacionamiento, o dicho de otra manera, se cae en la trampa de creer que no es posible vivir sin lo que se tiene en términos de artefactos actualizados o bienes materiales, pasando a un segundo plano lo que se siente, piensa, sabe o es.

Las anteriores afirmaciones se pueden ilustrar con la decisión de muchos jóvenes de diferentes estratos socioeconómicos de comprarse un celular de última generación y alta gama o los tenis de la marca que usa el mejor futbolista del mundo, así no les quede para el pasaje, para comer algo durante la jornada de estudio o pagar la inscripción a la universidad. Ejemplos, que son mínimos frente a lo que en este sentido sucede cotidianamente en el espacio escolar, muestran la tendencia de la escala valorativa de los jóvenes, ubicándose en los primeros peldaños la apariencia, la competencia por lo nuevo con valor material y el placer de poseer no tanto lo necesario sino lo que simboliza poder.

Como consecuencia de la globalización neoliberal, el mundo contemporáneo le rinde

homenaje a la eficiencia y a la eficacia con el fin de llegar hasta el tope máximo de productividad, en términos de relación costo-beneficio, lo cual ha hecho que en las instituciones educativas circulen discursos y prácticas matizadas de lenguaje empresarial que le otorgan una connotación de menor valía a todo aquello que no pueda ser comprobado o medido a través de índices numéricos contruidos y aceptados globalmente. Es así como el Ministerio de Educación Nacional denomina blandas las habilidades asociadas a procesos sociales y de comunicación, a las maneras de ser y de relacionarse con los demás, el trabajo en equipo, la capacidad de trabajar en equipo, la participación, la responsabilidad, la honestidad, el compromiso y las actitudes proactivas a la hora de resolver problemas y generar ideas innovadoras, en contraste con “lo fuerte, lo duro y lo importante”, es decir, aquellas que garantizan un desempeño científico y tecnológico acorde con las demandas del mundo contemporáneo en su devenir productivo y de acumulación.

Consecuente con todo lo anterior, el énfasis de lo educativo se centra en la preparación técnico-científica para el desempeño de un oficio o profesión tradicionalmente reconocida y aceptada en el contexto, sin que a la par se cultive en la misma proporción lo humano que hay en cada sujeto, esto es, sus dimensiones afectiva, ético-moral, política, comunicativa y trascendental, además de su capacidad de juicio y crítica; corriendo con esto el enorme riesgo de estar formando un excelente trabajador o funcionario descontextualizado, desarraigado, con problemas serios de relacionamiento consigo mismo, con los otros y lo otro e incapaz de identificar en el contexto alternativas que le permitan desarrollarse en su condición de sujeto individual, consciente de su pertenencia a un colectivo social y comprometido ética y políticamente con el desarrollo de este.

Como reflejo de lo anterior, en algunas instituciones educativas es posible encontrar ciertas prácticas pedagógicas en las que son poco consideradas las características grupales e individuales de los estudiantes (conocimientos, ritmos de aprendizajes e intereses) a la hora de diseñar las propuestas curriculares, lo cual se refleja en objetivos que no siempre están en consonancia con sus posibilidades y expectativas, precisamente, porque la selección y desarrollo de contenidos continúan alineados con las destrezas que se requieren para ser productivo y eficiente en un

mundo que privilegia el hacer para tener. Como es obvio, de una enseñanza orientada a la acumulación de conocimientos, en la mayoría de los casos utilizando como mediación la transmisión, la prescripción y la memoria, queda un saber, casi siempre, descontextualizado de la realidad y con poco sentido, además de un educando que no comparte ni disfruta en un clima cálido y acogedor, situaciones de aprendizaje relacionadas con su experiencia.

Sin querer decir que la única responsable de la diseminación y apropiación de esta lógica mercantil, como centro de las expectativas de vida, sea la institución educativa porque también hay otras instancias que participan en ello como la familia y los medios de comunicación, si contribuye de manera significativa a ello. Hay que reconocer que muchas problemáticas que hoy viven los jóvenes tienen que ver con las falencias presentadas en sus procesos de formación escolar, porque no tuvieron la oportunidad de apropiar y/o construir herramientas favorables a la identificación de sus potencialidades y a la conversión de estas en las capacidades requeridas para tener una vida digna. Este es el caso, por ejemplo, del consumo de sustancias psicoactivas, embarazos a temprana edad, violencia intrafamiliar, violencia de género, consumismo, suicidio, corrupción y el desempleo entre otras situaciones que, además de ocasionar mucho sufrimiento a los propios jóvenes y a sus familias, generan un impacto negativo fuerte en la sociedad.

Informes como el presentado por el periódico El Tiempo (septiembre 11 del 2016), en el que aparece que “el número de suicidios de adolescentes entre los 10 y los 14 años creció significativamente al pasar de 57 en el 2014 a 70 en 2015”; el de la Secretaría de Salud de Medellín que registra 17.847 embarazos de niñas y jóvenes entre los 10 y los 19 años edad en esta ciudad en el 2016 y la imagen que mantiene Colombia como país corrupto, según el último informe de Transparencia Internacional son, entre muchos otros, indicadores que evidencian vacíos importantes en términos de la contribución de la educación a la formación de sujetos con capacidades de ser y hacer, esto es, sujetos que comprenden el orden instituido, se atreven a resistirlo creativamente y posicionan nuevas formas de relacionamiento sobre la base de los derechos humanos y la justicia social.

En consideración a lo anteriormente expuesto cabe ahora preguntar ¿qué influencia tienen las

experiencias educativas en el desarrollo de capacidades de ser y hacer, según estudiantes de grado 11° y egresados de las Instituciones Educativas Concejo Municipal, Simón Bolívar, Marceliana Saldarriaga y Esteban Ochoa del municipio de Itagüí?

1.2.Objetivos

1.2.1. Objetivo general

Comprender la influencia de las experiencias educativas en el desarrollo de capacidades de ser y hacer, según estudiantes del grado 11° y egresados de las instituciones educativas Concejo Municipal, Simón Bolívar, Marceliana Saldarriaga y Esteban Ochoa del municipio de Itagüí.

1.2.2. Objetivos específicos

- Comprender las experiencias educativas que potencian el desarrollo de capacidades de ser y hacer, según estudiantes de grado 11° y egresados de las Instituciones Educativas Concejo Municipal, Simón Bolívar, Marceliana Saldarriaga y Esteban Ochoa del Municipio de Itagüí.
- Comprender las experiencias educativas que obstaculizan el desarrollo de capacidades de ser y hacer, según estudiantes de grado 11° y egresados de las instituciones educativas Concejo Municipal, Simón Bolívar, Marceliana Saldarriaga y Esteban Ochoa del municipio de Itagüí.
- Analizar las sugerencias o recomendaciones que hacen estudiantes del grado 11° y egresados de las instituciones educativas Concejo Municipal, Simón Bolívar, Marceliana Saldarriaga y Esteban Ochoa del municipio de Itagüí, para cualificar las prácticas pedagógicas en términos de desarrollo de capacidades.

1.3. Justificación

Este estudio tiene relevancia en muchos órdenes. Como directivos docentes nos interesa comprender hasta qué punto las instituciones educativas participantes están contribuyendo a la formación de jóvenes con las capacidades necesarias para actuar en función de lograr su desarrollo integral y aportar a la transformación de aquello que en el mundo contemporáneo obstaculiza el ejercicio de los derechos y la dignidad humana. En este mismo sentido, el estudio tiene relevancia curricular porque se espera que de él emerjan pistas o líneas orientadoras acerca de los aspectos que es preciso ajustar o redireccionar en las dinámicas institucionales y concretamente en los procesos de enseñanza aprendizajes para favorecer el desarrollo de tales capacidades.

También vale la pena resaltar la relevancia social de un estudio de esta naturaleza, entendiendo por ello, la posibilidad de replicar el conocimiento producido en beneficio de otras instituciones municipales, regionales o nacionales que estén en contextos similares y desarrollen procesos educativos con estudiantes de características parecidas, lo cual además abre la posibilidad de intercambiar experiencias y adelantar apuestas de trabajo colaborativo en función de mejorar la calidad de la educación y avanzar en la construcción conjunta de la sociedad.

Consecuente con lo anterior, nada más pertinente que conocer de viva voz de egresados y de estudiantes de grado 11 sus percepciones y opiniones respecto a las experiencias que han tenido durante su permanencia en las instituciones y la manera como estas han influido en el desarrollo de sus capacidades, pues esto sin duda se constituirá en un insumo importante para el diseño e implementación de procesos de cualificación y formación de docentes para un mejor desempeño de su labor, muy especialmente en aquello que tiene que ver con la orientación de los estudiantes y las estrategias metodológicas que utilizan en el día a día para favorecer experiencias educativas que potencian sus capacidades y les permitan continuar aprendiendo de manera entusiasta y responsable por el resto de sus vidas.

CAPITULO II. MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes

Después de hacer una revisión en varias bases de datos como Scopus, Scielo, Redalyc, entre otras, que hacen acopio de investigaciones realizadas en los contextos local, nacional e internacional relacionadas con el objeto de este estudio se encontraron experiencias de producción de conocimiento que definen tres tendencias a saber: investigaciones sobre el perfil de los directivos docentes que se requieren para promover una educación integral, investigaciones sobre las prácticas pedagógicas que es preciso implementar para favorecer el desarrollo integral e investigaciones sobre proyectos de vida promovidos en la escuela. De lo cual se dará cuenta de manera sintética a continuación.

2.1.1. Investigaciones sobre el perfil de los directivos docentes que se requieren para promover una educación integral

A propósito del trabajo de Hernández (2010) en el Estado de México, cabe resaltar que el perfil de un director exitoso radica en la buena relación de trabajo, el diálogo constructivo no impositivo, la apertura para poder no solo dialogar sino para lograr acuerdos que beneficien a todo el equipo académico. De igual modo, aparece como indicador de éxito el trato hacia la comunidad reflejado en aspectos tales como la amabilidad, estar siempre pendiente de la escuela, tener iniciativa, favorecer la conciliación entre los padres de familia, ser buena persona, escuchar y asumir una actitud comprensiva. Se evidencia además, que la gestión educativa relacionada con la parte administrativa y financiera es un factor importante para el desarrollo de programas y proyectos encaminados a la calidad educativa. Hay que mencionar, que la aplicación del plan de estudios a través de las prácticas pedagógicas implementada tanto dentro del aula como fuera de ella promueve en el estudiante capacidades para desenvolverse de manera asertiva en lo social, partiendo de la intención de los postulados de reconocimiento social y académico.

Ahora bien, en el trabajo desarrollado por Muñoz & Londoño (2014) en Marinilla, se resalta como parte del perfil de los directivos docentes el interés por los procesos de enseñanza

aprendizaje y por la realización de actividades, prácticas y proyectos, así como la capacidad de educar con el testimonio y propiciar un ambiente académico y de convivencia adecuado, de igual manera se resalta su labor como promotor de la elaboración del proyecto de vida personal que es la base de la formación integral lo que conlleva a descifrar las funciones o capacidades del ser humano. Se identifica por otro lado, la capacidad que tiene el directivo docente para generar un buen ambiente de convivencia a partir de un adecuado clima laboral, promoviendo valores culturales y un sentido de lo social en las relaciones docente-directivo, lo que dinamiza el proceso educativo.

2.1.2. Investigaciones sobre las prácticas pedagógicas que aportan al desarrollo integral o lo inhiben

En estudios realizados por Cobaleda (2011) en Medellín, se concluye que desde el área de educación artística se presentan situaciones que demandan acciones relacionadas con la educación integral y el desarrollo del ser. En las artes estos mismos ejercicios contactan no solo la dimensión intelectual del niño o la niña, sino su mundo sensible, físico, emocional e interpersonal. Además, el docente atiende las diferentes situaciones de clase, siendo lo suficientemente hábil para "improvisar" estrategias que permitan dar resolución asertiva a dichas situaciones, para la construcción conjunta de pensamiento crítico y reflexivo.

De manera complementaria, Muñoz & Londoño (2014) en Marinilla y Rolon & Muñoz (2016) en Barranquilla, plantean la importancia de promover la elaboración del proyecto de vida personal como base de la formación integral, en el que se propicie la inclusión de acciones y metas relacionadas con el desarrollo del sujeto individual y colectivo ubicado en un contexto histórico, pues la educación debe ser el epicentro de formación del pensamiento en y para la vida, en función del desarrollo de personas hábiles, con criterio para discernir y actuar bajo lineamientos éticos en procura de una mejor sociedad. Adicionalmente, se encuentran estudios como el de Erazo y Obando (2016) en Pasto, en el que se concluye que para promover el desarrollo integral se requiere prácticas pedagógicas que favorezcan el reconocimiento de la diferencia, en las que haya espacio para las subjetividades y particularidades de los estudiantes,

en las que se proporcione estrategias innovadoras que vayan a la par de los cambios constantes como una forma de provocar el deseo y la motivación por aprender.

De otro lado, según Insuasty, Muñoz y Salcedo (2016) en Iles – Nariño, las prácticas pedagógicas derivadas de etiquetas y paradigmas sociales y educativos, sustentados en temores, actitudes preferenciales e inadecuados procesos de comunicación, evaluación y formulación de políticas educativas, se constituyen en barreras para aprender, participar y lograr el desarrollo integral de los estudiantes. De igual manera en Fonseca (2016) en Barranquilla, las prácticas evaluativas estandarizadas, coercitivas, punitivas, autoritarias, que privilegian la comparación y la medición en las que vale únicamente la nota obtenida, afectan notablemente el desarrollo de capacidades.

2.1.3. Investigaciones sobre proyectos de vida promovidos en la escuela

En las investigaciones realizadas por Parga, Padilla y Valenzuela (2016) en Irapuato-México, Pelechor, Mera y Zúñiga (2016) en Manizales, se encuentra un aporte importante frente a los factores que permiten a las generaciones de jóvenes consolidar de manera efectiva sus proyectos de vida, de tal forma que puedan enfrentar los retos diarios relacionados con el fortalecimiento de su desarrollo integral; de igual manera se evidencia que el proyecto de vida está vinculado con la realización de la persona e implica, además, un quehacer continuo al estar considerado como una tarea humana que comprende aspectos internos y externos del ser. Adicionalmente, se identifica la resolución de problemas como una característica eficaz y autónoma que permite la realización de sus proyectos de vida.

A partir de su ejercicio investigativo Palechor, Mera y Zúñiga (2016) en Popayán, concluyen que trabajar desde la autorreflexión contribuye a la construcción de mejores proyectos de vida, porque esto les permite a los estudiantes saber cómo piensan, qué sienten, cómo se visualizan, desde dónde se identifican y proyectan su vida. De igual modo, facilita el quehacer pedagógico del docente, muy específicamente en su responsabilidad de influir positivamente en la vida personal de sus estudiantes y en el contexto social de su comunidad, lo que se traduce en el

rescate de la identidad colectiva, el reconocimiento de cada uno de ellos y la transformación de su realidad.

2.2. Marco Conceptual

2.2.1. Capacidad de ser en el mundo contemporáneo

2.2.1.1. Reconocimiento de sí y de los otros.

“Reconocimiento: el ubicar a un ser distinto a nosotros como alguien digno de valor y respeto”. Charles (1993)

Según Taylor (1993) el reconocimiento es considerado como la acción y efecto de establecer la identidad de algo a alguien o, dicho de otro modo, “designa algo equivalente a la interpretación que hace una persona de quién es y de sus características definitorias fundamentales como ser humano” (p.43); es así como la identidad define los rasgos que caracterizan y por ende diferencian a un ser de los demás. El reconocimiento inicia con dar cuenta de la identidad, la cual permite comunicar a una persona quién es y qué lo define como ser humano. La idea es que desde el ámbito escolar se lleve al estudiante a reconocerse como ser partícipe de su proceso de formación, con profundo respeto por sí mismo y por el otro, sin ningún tipo de discriminación a nivel cultural, de religión, condición económica y social. Las instituciones educativas están llamadas a realizar trabajo constante de reconocimiento igualitario, reconocimiento de sí mismos y de los otros.

Según Taylor (1993), “La identidad se moldea por el reconocimiento o por falta de este” (p.43). De ahí la importancia de que en las instituciones educativas los docentes favorezcan el reconocimiento del estudiante por sí mismo y por los otros como un ser digno de valor y respeto porque esta es la base para el establecimiento de relaciones en condiciones de equidad y un buen punto de partida en el despliegue de las capacidades humanas.

Teniendo en cuenta que “la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido” (Taylor, 1993, p.44), las instituciones educativas y muy especialmente los docentes deben ser conscientes

y reconocer de una manera pertinente a los estudiantes que acompañan en su proceso de formación, con el fin de darles la posibilidad de demostrar todas sus potencialidades. Una educación basada en el reconocimiento fortalece la aceptación de sí mismo y de los otros, contribuye a la formación de un ambiente institucional más propicio para el desarrollo de capacidades de los diferentes actores educativos sobre la base de valores como: respeto, equidad, solidaridad, tolerancia, responsabilidad, sentido de pertenencia.

Ahora bien, para Taylor (1993) “La democracia desembocó en una política de reconocimiento igualitario, que adoptó varias formas con el paso de los años, y se retorna en la forma de exigencia de igualdad de estatus para las culturas y para los sexos” (p.46). Atendiendo a este pensamiento los seres humanos son personas dignas con igualdad de condiciones y derechos, teniendo las mismas oportunidades hombres y mujeres al interactuar en la sociedad, lo que lleva al reconocimiento igualitario. En consideración a lo anterior, las instituciones educativas conformadas por: directivas, docentes, estudiantes, padres de familia, personal de apoyo (vigilancia, secretarías, servicios generales) están llamadas a realizar trabajo constante de reconocimiento igualitario, reconocimiento de sí mismos y de los otros.

2.2.1.2. Conciencia de la misión que se tiene en el mundo.

“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, p.7). Por este motivo es importante que las instituciones formen a cada sujeto, a través de potenciar las emociones que trae consigo desde que nace, las cuales son fundamentales en la construcción de su personalidad y el desarrollo de sus capacidades afectivas, emocionales, morales, cognitivas, físicas, lingüísticas, que fluyen en el ámbito escolar a través de las experiencias vividas frente a las actividades que permiten alcanzar un conocimiento y con una mayor importancia mejorar su interacción en sociedad.

Toda persona ocupa un lugar en el mundo y como tal tiene una misión social para lo cual cuenta con sin fin de emociones, potencialidades, capacidades, dones, talentos los cuales

despliega o deja estancados, a propósito de las situaciones que le toca vivir y de las experiencias que tiene en las diferentes etapas de crecimiento. Tanto la familia como las instituciones educativas deben ser la columna, apoyo y soporte para que los estudiantes puedan tomar conciencia de su misión en el mundo y en función de ello también alcancen las metas que se proyectan para su vida.

La educación viene del latín *educere* que significa sacar, extraer, formar, instruir, colaborar; es por ello que el educador se puede considerar un artesano que con pasión y esmero dedica su tiempo a fortalecer y transformar el ser humano, el cual se desarrolla y se forma no con un solo molde institucionalizado sino como ese ser que se mira y produce desde el interior, como base del despliegue libre y expresivo de su propia cultura, mediante el aprendizaje desde cada una de las metas que se propone en su proyecto de vida.

El papel del educador consiste en ser un mediador del aprendizaje que enseñe desde lo cotidiano y en especial desde la vivencia; es decir, que le permita al estudiante llevar consigo todo lo que ha construido a través de los años y fortalecer sus valores y capacidades para alcanzar su ideal de vida, además de proporcionar seguridad para que descubra su entorno y al mismo tiempo se reconozca a sí mismo y su misión dentro del mundo al que pertenece.

Cada sujeto tiene una posición en la sociedad a la cual pertenece, ella depende de las relaciones que establece con los otros y de la participación activa en los diferentes ámbitos sociales, políticos, laborales, entre otros; en su actuar se percibe la transformación y el trascender de su cultura de acuerdo a las exigencias que el mundo le establece. Por ello el sujeto está dispuesto a potenciar sus capacidades para alcanzar la misión que se tiene como sujeto que participa en la creación de una sociedad, es decir, para que saque lo mejor de sí, se descubra, ponga en práctica y comparta los dones, cualidades, capacidades y talentos que tiene para enfrentar los desafíos de la sociedad. Según Giroux, (1990)

La educación se convierte en una forma de acción que va asociada a los lenguajes de crítica y posibilidad. Representa finalmente, la necesidad de una entrega

apasionada por parte de los educadores para hacer que lo político se vuelva pedagógico, es decir, para convertir la reflexión y la acción crítica en partes fundamentales de un proyecto social que no solo se oponga a las formas de opresión, sino que, a la vez, desarrolle una fe profunda y duradera por humanizar la vida misma. (p.161).

Con respecto a lo anterior, vale la pena resaltar la importancia de implementar procesos educativos que le permitan al estudiante potenciar las diferentes capacidades para investigar, analizar, reestructurar y transformar su cultura, construir su propia historia, enfrentarse a las diferentes problemáticas y buscar la solución más pertinente a través del análisis y la aplicación de los aprendizajes alcanzados en la escuela, desde la convicción de que tiene una misión en el mundo que nadie más puede cumplir por él.

Cuando un educador se deja encantar de su labor, propicia espacios académicos a los estudiantes que no solo serán conceptos frente a un área, sino que serán vivencias que fortalecerán en ellos ese ser que tendrá claro lo que desea en su vida, tanto a nivel emocional, profesional como social, reconociéndose como un integrante que vive con un fin determinado en el lugar donde habita. De esta manera, el estudiante degustará lo que él le entrega, porque se siente importante en esa relación docente- estudiante; ya que no se ve como el que solo recibe conocimiento sino también como el ser social que piensa, siente y actúa, aportando sus valores y capacidades en la transformación de la sociedad.

2.2.1.3. El despliegue de la libertad.

Si se analiza el despliegue de la libertad, desde la perspectiva de la capacidad de ser en el mundo, resulta de utilidad concebirla como elemento inherente a la posibilidad de actuar, lo cual depende por un lado de la voluntad de la persona y por otro, de las oportunidades que le ofrece el contexto en el que está inserto o, dicho de otra manera, “que cada uno pueda hacer lo que debe querer” (Arendt, 1996, p.254). En consideración a esto, las instituciones educativas deben ser espacios que permitan el movimiento, que ofrezcan alternativas de conocer y relacionarse con

otros en sus diferencias y gustos; que ayuden a entender que pese a las vicisitudes y precariedades el mundo está lleno de posibilidades que es preciso descubrir y aprovechar, desde la convicción de que la libertad es comienzo, es aventura, es riesgo, es acción con otros, con quienes se negocian intereses en función del bien común.

Arendt (1996) señala que “La libertad necesitaba, además de la mera liberación, de la compañía de otros hombres que estuvieran en la misma situación y de un espacio público común en el que se pudiera tratarlos” (p.160), lo cual indica que el docente debe dejar a un lado el autoritarismo y abstenerse de imponer su postura ante los otros, para convertirse en un facilitador del pensamiento crítico y de la acción reflexiva de los estudiantes. De esta forma, aportará a la formación de seres humanos íntegros, críticos y autónomos que puedan generar transformaciones en la sociedad.

Del mismo modo, los docentes que favorecen el desarrollo de capacidades son los que le apuestan al despliegue de la libertad. Es así como los estudiantes no solo podrán reconocer dentro del aula las diferentes ciencias que alimentan el pensamiento y la creatividad del ser humano, sino que también podrán descubrir y trabajar sobre su autonomía, sus deseos, pasiones, inclinaciones lo cual contribuye de manera significativa al desarrollo de las capacidades de ser y hacer.

2.2.1.4. Tránsito de la potencia a la capacidad.

Entender el desarrollo humano implica conocer las capacidades que tienen las personas y que ponen en funcionamiento, una vez identifican las oportunidades que les ofrece el contexto, para lograr sus objetivos, metas o realizaciones personales; es meterse en el plano de lo que se quiere y de lo que se puede porque según Sen (2000) se concibe “el desarrollo como un proceso de expansión de las libertades reales que disfrutan los individuos” (p.19).

Ahora bien, la capacidad de ser que tienen todas las personas no se desarrolla en solitario sin que haya una intervención externa que puede ser la familia, la sociedad, la escuela (sea esta en

cualquier nivel educativo) entre otras, porque la influencia favorable o desfavorable de estos escenarios es determinante. Es así como la cultura en la que se desenvuelve un sujeto influye de manera significativa en el desarrollo de sus capacidades, generando patrones de conducta, hábitos o relaciones interpersonales.

Pasar de una potencia a una capacidad implica entonces entender como bien se lo pregunta Nussbaum (2012) “¿qué son realmente capaces de hacer y de ser las personas? ¿Y qué oportunidades tienen verdaderamente a su disposición para hacer o ser lo que pueden? (p.40)

2.2.2. Experiencias educativas que potencian la capacidad de ser y hacer

2.2.2.1. La comprensión del orden instituido.

Contribuir a la formación de seres humanos íntegros y libres implica, entre muchas otras cosas, generar las condiciones educativas necesarias para que estos desarrollen la capacidad de comprender lo que está sucediendo en sus contextos próximo y remoto, de identificar la lógica que subyace en las relaciones sociales, políticas y económicas, de develar las tensiones y contradicciones que soportan los grandes males que hoy aquejan a la humanidad, entre los que se destacan la violencia, la corrupción, la inequidad, y finalmente darse cuenta qué de todo ello requiere ser cambiado y cuál puede ser su contribución para que esto se logre.

“El desarrollo de la sociedad y el del individuo corren parejas y se condicionan mutuamente. El hombre civilizado, lo mismo que el hombre primitivo, es moldeado por la sociedad, y de modo tan real y efectivo como moldea él la sociedad en que vive.” (Carr, 2010, p.9). El darse cuenta de lo que está sucediendo alrededor se define por la sensibilidad que se tenga desde lo social, el sujeto toma conciencia de su realidad inicialmente en la familia, luego al llegar a socializar en la escuela, desarrolla las capacidades necesarias basadas en sus principios que lo van a llevar a hacer lectura de lo que le rodea y a identificar las consecuencias que traen los hechos que suceden en el mundo; descubriendo el porqué suceden los diferentes acontecimientos, qué intereses subyacen en ellos, cómo le impactan y de qué manera puede él

transformarlos para su bienestar y el de los demás.

En el proceso de comprender el orden instituido, el docente juega un papel importante en el acompañamiento a sus estudiantes para que se acerquen al conocimiento de la historia, a la evolución que ha tenido el ser humano, a la interpretación de los hitos que han marcado su existencia y las consecuencias que han traído para él mismo sus acciones a través de los tiempos. Desde esta perspectiva, el educador a través de sus palabras y sus actos tiene la posibilidad de aportar a “la formación de estudiantes capaces de pensar claramente y justificar sus puntos de vista” (Nussbaum, 2005, p.76) con clara conciencia de lo que son y de lo que pueden hacer en sus contextos de interacción para mejorar las condiciones de vida propia y las de los demás.

2.2.2.2. Pensamiento crítico

“El pensamiento aparece constantemente en la vida, [...]. El término pensamiento significa para nosotros la búsqueda crítica y reflexiva de conclusiones válidas que resuelven nuestros problemas y dudas y nos permiten elegir entre afirmaciones antagónicas” (Burton, 1969, p.35). Lo anterior, permite afirmar que el pensamiento es la capacidad que tiene el ser humano para imaginar, indagar, entender, describir, analizar y tomar decisiones frente a las situaciones que día a día se presentan y en la medida que el ser humano mejore esa forma de pensar, logrará transformarla en un pensamiento crítico.

En palabras de Ennis (1985) citado por Álzate (2012, p.215) “El pensamiento crítico es un pensamiento acertado y reflexivo, orientado en qué pensar y en qué hacer”, es decir, es un proceso que le permite al ser humano adquirir un sinnúmero de habilidades para desempeñarse mejor en sociedad, capaz de pensar en perspectiva para analizar y solucionar problemas y sacar conclusiones de manera autónoma, tomando la información para adquirir conocimientos nuevos, derivar conclusiones y poder tomar decisiones claras para alcanzar las metas que se traza en su proyecto de vida; de modo que, esta actividad descrita promueve el ejercicio de conductas y pensamientos que comulgan con la idea de ciudadanía.

Desde esta perspectiva, es preciso que las instituciones educativas dejen atrás la cultura de la instrucción, en la que se enseña de manera esquemática, atendiendo a estándares preestablecidos con la finalidad de ser reconocidas por los resultados en las diferentes pruebas externas y empezar a establecer estrategias pedagógicas que generen conocimiento a partir del análisis de las diferentes fuentes de información que existen y que se relacionan de manera directa con los contextos, las vivencias diarias, y por qué no, hasta las diferentes ideologías y teorías que se enseñan; una educación que le permita al estudiante ser un ciudadano que comprende los conocimientos y potencie sus capacidades en su diario vivir, un ciudadano activo y crítico, que no memorice la información que se le da, sino que la analice, la entienda, la describa; recurra al pensamiento deductivo, mire la funcionalidad de cada una de sus habilidades, sintetice y evalúe con enfoque reflexivo su quehacer, concluya y proponga estrategias con los argumentos necesarios.

Desde estas posturas, se piensa que es posible alcanzar o promover elementos liberadores si desde la pedagogía se le apuesta a ello. Giroux (1990) argumenta: “El objetivo principal de la pedagogía crítica es potenciar a los alumnos para que ellos mismos intervengan en su propia formación y transformar los rasgos opresivos de la sociedad”, (p.13). Así las cosas, se considera pertinente que los docentes tengan una actitud transformadora en el aula, en donde con su ejemplo se privilegie el uso de estrategias pedagógicas que incentiven el empoderamiento de la subjetividad, tales como el debate, la reflexión y el diálogo, más que la transmisión de contenidos. Esta propuesta, liberadora por lo demás, exige que se estime como valioso el tiempo dedicado a la reflexión y el aprendizaje colaborativo, siempre que se entienda, que ante los discursos de la eficiencia en la producción educativa y la eficacia en el suministro de los contenidos, debe darse prelación al valor de la persona como centro de una educación donde lo apreciable debe reconocerse en la dignidad y en la posibilidad de que el individuo tome decisiones de forma responsable, desarrollando capacidades que le permitirán ser ciudadanos más comprometidos con el futuro.

2.2.2.3. Promoción de modos de vida colectiva

“El ser se desarrolla en la comunidad humana en la que nace, el ser de habla y de acción para interactuar en una comunidad humana”, (Benhabib, 1992, p.19), nace pero también se hace. Esto, significa que hay una predisposición de los humanos a la sociabilidad pero no basta con ello, es preciso reconocerla y fortalecerla en los espacios de la intersubjetividad. El ser humano necesita de los otros para poder ser, es en la medida que es con el otro, solo no podría ser. El verdadero sentido de lo humano se construye en colectivo aunque para cada sujeto la vida tenga su sentido. Se es en la medida que hay reconocimiento del otro, dicho de otra manera, en la medida que se escudriña, se investiga al otro para conocer su identidad, su naturaleza, sus circunstancias y las posibilidades de construir solidariamente proyecto con él.

Ahora bien, entendido un colectivo como una agrupación social donde sus integrantes comparten ciertas características o trabajan en conjunto por el cumplimiento de un objetivo común, implica que cada integrante se reconozca a sí mismo como parte de una sociedad, en el que se requiere esfuerzo, trabajo responsable, conocimiento y conciencia de los múltiples beneficios que pueden ser aportados al colectivo. Además, se requiere valorar las potencialidades y capacidades que cada uno posee para actuar e influir de manera positiva en la vida comunitaria. Por lo tanto, en los entornos educativos se hace necesario la promoción de valores colectivos como solidaridad, reciprocidad, colaboración y cooperación para cualificar las relaciones intersubjetivas y construir tejido social.

CAPITULO III. METODOLOGÍA

3.1. Tipo de Investigación

3.1.1. Estudio Ajustado a las características de la investigación cualitativa

La investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales (Sandín, 2003, p.258).

Tal como lo plantea Sandín (2003), la investigación cualitativa es la mejor y más expedita forma de acercarse a la comprensión de la experiencia vital de los sujetos y de los grupos humanos de manera natural y en situaciones contextuadas, en tanto, permite explorar las relaciones intersubjetivas tratando de interpretar, explorar, describir y comprender las situaciones que se presentan en el cotidiano vivir. La investigación cualitativa permite estudiar la realidad en los entornos naturales en los que interactúan quienes la producen. Desde esta lógica cualitativa se tiene la posibilidad de acercarse a lo que estudiantes y egresados piensan, sienten y han vivido a propósito del proceso educativo en el que están participando o han participado respectivamente, lo cual permite reconocer diferentes puntos de vista frente a las experiencias educativas que han tenido ocurrencia en el contexto de la escuela.

Según De Gialdino (2006) “la investigación cualitativa emplea métodos de análisis y de explicación flexibles y sensibles al contexto social en el que los datos son producidos” (p.29). Cada realidad es única e irrepetible y se puede conocer a través de los actores sociales que la representan, teniendo en cuenta sus experiencias alrededor de la situación que se está investigando; en consecuencia, es bueno aclarar que las experiencias vividas por los actores respecto al fenómeno son interdependientes dado que hay una subjetividad cultural, social y ambiental que influye en el patrón humano de comportamiento.

3.1.2. Constitución de sentidos desde una perspectiva hermenéutica

Dado el interés particular de interpretar y comprender que anima este proceso investigativo se opta por una perspectiva hermenéutica entendiendo que ésta permite el acercamiento no solo a lo que expresan los estudiantes y los egresados participantes respecto a sus experiencias educativas sino también a lo que sienten y experimentan al dar cuenta de ello. Hermenéutica viene del vocablo griego *hermeneia* que significa el acto de la interpretación que no es otra cosa que “llegar a la subjetividad de quien habla. [...] Esta interpretación se denomina *positiva*, porque llega al acto de pensamiento que produce el discurso” (Ricoeur, 2001, p.75). De este modo, la hermenéutica se convierte en “una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado” (Sandoval, 1996, p.67)

Ahora bien, el enfoque hermenéutico como método de investigación para el estudio de la acción humana y que involucra el intento de describir y estudiar fenómenos humanos significativos de manera cuidadosa y detallada (Heidegger y Aspiunza, 1999), nos permite en esta investigación tener un acercamiento sin supuestos teóricos o prejuicios, pero si basándonos en cambio en la comprensión práctica de los hechos, dado que cuando el individuo está explicando la experiencia de su cotidianidad hace una interpretación de esta.

Teniendo en cuenta lo anterior, la hermenéutica nos brinda soportes para describir e interpretar de forma cuidadosa y detallada la manera como la población objeto de esta investigación describe los acontecimientos o hechos vividos a lo largo de su vida académica (desde el preescolar hasta finalizar el grado 11°), involucrando no solo la práctica pedagógica que el docente tuvo con ellos, sino la interacción de estos más allá de un salón de clase.

3.2. Criterios de inclusión de participantes

Los estudiantes y egresados participantes en este estudio se seleccionaron teniendo en cuenta los siguientes criterios:

- Representación de hombres y mujeres.
- Estudiantes de grado 11° de tres instituciones sin tener en cuenta rendimiento académico o situación de convivencia, vinculando líderes estudiantiles como Personero o Representante Estudiantil.
- Estudiantes de tercera jornada (Clei VI) de una de las instituciones participante.
- Egresados de las cuatro instituciones, que hubieran estado en la institución desde el preescolar.

3.3. Estrategias para la construcción de los datos

3.3.1. Grupo Focal.

El grupo focal es una estrategia que permite recolectar información a través de la conversación, discusión abierta o debate en torno a unas preguntas, denominadas orientadoras, frente a un tema específico. Como lo afirma Krueger (1991), el grupo focal “puede definirse como una discusión cuidadosamente diseñada para obtener las percepciones [...] sobre un área particular de interés” (p.18), lo cual ofrece la posibilidad de reconstruir sucesos vividos, reflexionar y proyectar respecto al tema que une o convoca a los participantes, siempre desde el respeto del punto de vista propio y de los demás, porque tan válidos son los consensos como los disensos que se puedan presentar.

Las sesiones de grupo son procesos abiertos en los que se generan discursos, pero no solo en los que se da un punto de vista u opinión, sino que se desarrolla una práctica social o, un “lenguaje practicado” que no busca generar un cierto consenso en torno al tema, sino la producción y análisis del sentido, el cual se crea dentro del grupo a través de la práctica discursiva. (Arboleda, 2008, p.71).

Esta estrategia tiene como punto central la interacción entre los sujetos con el fin de reconocer ideas, opiniones, percepciones, sentimientos, experiencias vividas, gustos, preferencias, actitudes y creencias frente a un tema o situación particular. Consecuente con esto y para que la discusión

tuviera el rumbo deseado, se socializó el objetivo que se pretendía con la sesión de conversación, se explicó la metodología, se estableció el tiempo de la sesión y se eligió como sitio de reunión en cada una de las instituciones un lugar con buena ventilación, iluminación, que permitiera la concentración, donde los participantes se sintieran a gusto y cómodos.

En esta investigación se realizaron cinco grupos focales, cuatro con estudiantes del grado 11°, uno por cada una de las instituciones participantes en el estudio y uno con egresados de estas mismas instituciones. El número de participantes por grupo focal fue entre ocho y diez.

3.3.2. Entrevista en profundidad.

La entrevista en profundidad es una conversación o diálogo profundo a través del cual se identifica y reconoce la postura, el conocimiento y la experiencia vivida sobre un fenómeno; ésta permite recoger la información por medio de la conversación haciendo uso de preguntas abiertas en las que el entrevistador no sólo escucha atentamente sino que también capta en la interlocución las percepciones y apreciaciones que el entrevistado tiene respecto de un tema específico. Busca ahondar en los significados que otorgan los sujetos a las acciones o situaciones intentando comprender el porqué de ellas. Aquí, es el entrevistado quien estructura el relato o la narración sin un orden impuesto, solo atendiendo a unas preguntas orientadoras o detonantes de la conversación planteadas por el investigador. Generalmente, una entrevista en profundidad requiere de varias sesiones con el propósito de volver sobre algunos aspectos que representan mayor interés de acuerdo con los objetivos del estudio.

La entrevista en profundidad es flexible; las preguntas y el orden de estas se ajustan al entrevistado y a la manera como se vaya desarrollando la conversación, de igual manera que el ritmo y la dirección de la entrevista son compartidos por el entrevistador y el entrevistado. En esta investigación la entrevista es una estrategia que permite recoger información directamente de estudiantes del grado undécimo y egresados que tuvieron la experiencia de estudiar en alguna de las cuatro instituciones educativas participantes en el estudio en este caso concreto, se realizaron cuatro entrevistas en profundidad, una en cada institución educativa con un egresado

de la misma, cada entrevista contó con dos sesiones, las cuales tuvieron una intensidad de aproximadamente una hora y media cada una.

3.4. Estrategias utilizadas para el análisis de la información

La información se analizó utilizando la estrategia de la codificación, realizando tres tipos, esto es abierta, axial y selectiva.

En el ejercicio de codificación abierta se transcribieron todos los textos de los grupos focales y las entrevistas en profundidad, se clasificó y se marcó todo aquello que resultó significativo, empezando a identificar de esta manera ciertas propensiones o tendencias. Se continuó con el proceso de horizontalización para verificar que no se hubieran quedado algunos textos sin tener en cuenta, lo cual resulta consecuente con la referencia de Strauss y Corbin, (2002) a la codificación abierta como “el proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones” (p.110).

Posteriormente se pasó a la codificación axial, logrando identificar cuatro categorías con sus respectivas tendencias. Este proceso “de codificación ocurre alrededor del eje de una categoría, y enlaza las categorías en cuanto a sus propiedades y dimensiones” (Strauss y Corbin, 2002, p134). Del anterior proceso se derivó la matriz categorial, que fue posteriormente validada con los participantes.

Finalmente, se pasó a la discusión y construcción de tendencias lo que para Strauss y Corbin (2002), significa “refinar la teoría” (p.172), es decir, buscar la integración que existe entre los diferentes datos o textos en vivo suministrados por los participantes para concluir con la traducción del texto que estos producen socialmente, proceso al que se le ha denominado codificación selectiva.

CAPITULO IV. ANÁLISIS DE RESULTADOS

A continuación se presenta como resultado de este estudio el análisis de cuatro categorías cada una con sus respectivas tendencias, tal como aparecen en la matriz categorial que se incluye en el texto para favorecer la comprensión de los lectores.

Tabla 1

Tabla Matriz categorial

CATEGORÍA	TENDENCIAS
Sentidos sobre capacidad	Capacidad vista desde una perspectiva funcional: “hacer algo” Capacidad vista como tesoro que se descubre y crece. Capacidad asociada a la creación y logro de metas.
Experiencias educativas que potencian el desarrollo de capacidades de ser y hacer	Relaciones pedagógicas basadas en la apreciación. Acompañamiento afectivo y solícito. Contextos, mediados por la disciplina y el respeto. Encuentro con docentes sin límites de tiempo, creativos y reconocedores de la diversidad. Educadores que dan testimonio de vida.
Experiencias educativas que obstaculizan el desarrollo de capacidades de ser y hacer	Concentración del poder en la relación docente-estudiante. Homogenización de los procesos y en los tiempos.
Cambios institucionales que pueden potenciar el desarrollo de capacidades de ser y hacer	Menos teoría y más práctica. Menos palabras del docente, más participación del estudiante. Tránsito de la rutina a la innovación.

Datos obtenidos en grupo focal y entrevista a profundidad (Fuente elaboración propia)

4.1. Sentidos sobre capacidad

Son muchos los significados que se pueden encontrar del término capacidad dependiendo de la corriente de pensamiento desde la que se aborden y el interés específico que se pretenda con su desarrollo. Este es el caso por ejemplo de Sen (2000) quien analiza las capacidades en el contexto de la calidad de vida definiéndolas como “las libertades fundamentales de que disfruta una persona para llevar el tipo de vida que tiene razones para valorar” (p.114); Nussbaum (2012), para quien las capacidades “son las respuestas a la pregunta: ¿Qué es capaz de hacer y de ser una persona? (p.40) y el PNUD (2009) o Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo que le imprime una connotación funcionalista al término y en consecuencia plantea que el desarrollo de capacidades es el “proceso mediante el cual las personas, organizaciones y sociedades obtienen, fortalecen y mantienen las competencias necesarias para establecer y alcanzar sus propios objetivos de desarrollo a lo largo del tiempo” (p.3).

Los tres anteriores ejemplos son contundentes en el momento de mostrar la diversidad de significados del término capacidad y se constituyen en un aporte importante en este ejercicio de análisis de las tendencias que emergen respecto a los sentidos que le atribuyen los participantes de la investigación a la categoría capacidad, desde su experiencia en la institución en la que estudiaron o en la que estudian actualmente.

4.1.1. La capacidad vista desde una perspectiva funcional: hacer algo

“El pensamiento es útil cuando incita a la acción, y un obstáculo cuando la sustituye”. Bill Raeder (2015)

Consecuente con los cánones del mundo contemporáneo en el que “el capitalismo ha intentado refundar su escuela sobre las bases de un nuevo proyecto de control en marcha, fundado en el conocimiento, la tecnología, la información y la comunicación, con un sustento de administración neoliberal” (Mejía, 2011, p.131) centrado en la ambición de ser muy competente para lograr eficiencia en el hacer y el producir como una manera de lograr poder adquisitivo y

escalar posicionamiento social, emerge y se disemina en los ámbitos de la vida cotidiana, incluida la institución educativa, la concepción de capacidad en términos de funcionalidad, tal como lo ilustran los textos que siguen:

“Las capacidades entendidas como hacer algo, habilidad o destreza para desempeñarse o llevar a cabo una actividad o una acción con éxito” estudiante JI.

“Una persona capaz o con capacidades es aquella que sabe hacer algo de manera correcta o simplemente eficaz” estudiante JEI

Las dos anteriores expresiones encajan perfectamente con los criterios productivistas de la globalización y por tanto son consecuentes con el discurso empresarial instrumental, racional, funcional que ha penetrado lo educativo y ha hecho los méritos suficientes para convertirse en representación social de la calidad educativa durante las últimas décadas, posicionando términos como producción, control, eficiencia, eficacia en un mundo “acostumbrado a medir todo con la vara de la utilidad y de la predicción” (Maffesoli, 2005, p.164), en el que el aprender a hacer, con miras a la producción con altos niveles de perfección, se convierte en principio y finalidad de lo humano, dejándose atrapar de esta manera por la codicia del número y el sentido funcional de la vida que no dejan ver “la posibilidad de nuevos nacimientos, de otras maneras de ser y de relacionarse, de producir, de aprender, de educar/se y de habitar el mundo”, (Roldán, 2013, p. 339).

Es de anotar que el sistema cambia estructuralmente acorde al ideal del grupo político que administra, al momento y situaciones que se estén viviendo; en consecuencia, se desarrolla un plan de trabajo que en cierto modo propenda por mejorar o por cubrir las necesidades del momento. Desde los años 60 cada década ha sido marcada por una tendencia diferente en educación siendo poca la importancia que se le ha atribuido a los procesos. De ahí que “ese uso técnico ha forjado unos individuos tecnicistas cuyo objetivo fundamental es el uso de la herramienta que les enseñaron a manejar, pero sin ninguna reflexión de sentido. Es la pérdida del horizonte, de la pregunta de la persona como ser social. Este ser humano que no da razones más

allá del uso de la técnica, se ubica en el mundo solo como *Homo oeconomicus* interesado simplemente por su salario”. (Mejía, 2011, p. 7). La globalización y la industrialización de la educación han permitido que esta se desarrolle en pos de un Estado mercantilista, que entrene al estudiante en el uso de una herramienta para mejorar la productividad, desarrollando en él una función mecanicista que permita ser cada vez más hábil y por ende tener mayor rendimiento y utilidad para la empresa; en los siguientes textos se ve plasmado este pensamiento:

"Actitudes o cualidades que permiten el desarrollo de una actividad". Estudiante CE3

"Actitud de desenvolverse bien en cierta área". Estudiante LE3

Los anteriores textos concuerdan con las tendencias productivistas y funcionales que el Estado ha querido mimetizar en la educación para obtener sus fines neoliberales; se observa cómo los estudiantes tienen la idea desvirtuada de que deben desarrollar capacidades específicas que propendan por mejorar sus ingresos, su situación económica, su estatus social así dejen de lado otras condiciones que configuran su calidad de vida en términos integrales y desde la dignidad humana en todas sus dimensiones. Con ello, Mejía (2011) reafirma:

Las nuevas realidades del conocimiento ubican a la escuela entre la premura de su afirmación, en una modernización que se fundamenta en el discurso hegemónico que se viene construyendo para ella desde los escenarios internacionales, dotándola de un discurso técnico-objetivo exento de intereses, apalancados en los tecnoburócratas nacionales, con lo que hace creer que esta es la única escuela posible (p.9).

El anterior planteamiento de Mejía coincide con la manera como la institución educativa ha venido capacitando y entrenando para el desempeño exitoso en áreas específicas dentro de una empresa u otros contextos laborales como si lo fundamental fuese formar trabajadores para atender las demandas del desarrollo económico y no seres humanos íntegros que, desde luego, también puedan desempeñarse laboralmente, pero desde criterios éticos y políticos que les

permitan resistir a las condiciones del mundo instituido y proponer alternativas para construir otros mundos posibles.

4.1.2. La capacidad como tesoro que se descubre y crece.

“Tienes un tesoro dentro de ti que es infinitamente mayor que cualquier cosa que el mundo te pueda ofrecer” Eckhart Tolle, (2016)

Asociar la capacidad a un tesoro que se descubre y crece deja entrever una valoración importante de la educación como proceso orientado al desarrollo humano, como posibilidad de identificar los propios potenciales y actuar en función de expandirlos para edificar la vida que se quiere vivir. La alusión a la metáfora del tesoro lleva consigo una connotación de reconocimiento de valía que no puede desligarse de la necesidad de protección, cuidado y desarrollo, pues nadie tira, abandona o deja descuidado un tesoro y mucho más si se trata de aquello que se es o que se ha logrado aprender y ya está incorporado en la vida misma, mediante lo cual, se puede hacer bien a otros, tal como lo evidencia el texto que sigue, como respuesta a la pregunta ¿qué es una capacidad?:

*"Es como un tesoro escondido, si tengo una capacidad hacerla más grande.
Utilizarla para el bien de los demás. Es como una meta que uno tiene".
Estudiante YEI*

Cada sujeto tiene la posibilidad de hacer algo y potenciarlo, cualificarlo, hacerlo cada vez mejor; lo que se diría que es el desarrollo de capacidades, en este caso, básicas; no todos los seres humanos buscan potenciar sus capacidades, muchos se quedan en cierto modo conformes o se les ve felices haciendo lo mismo durante mucho tiempo; la religión, la cultura, la política, el sistema, su estructura de personalidad los lleva a una cierta resignación que les posibilita lo que creen necesitar. Otros en iguales entornos, de cultura, religión, entre otros no se conforman y buscan transformar su vida, escrutan maneras de cambiar su calidad de vida, mejorar sus condiciones de alguna manera, como lo expresa el siguiente texto:

"Desarrollar lo que uno cree que es capaz, es arriesgarse". Estudiante CE1

Desde esta perspectiva, el arriesgarse al que hace alusión el texto anterior parte de la convicción de creerse capaz, lo cual da un piso sólido a las acciones emprendidas por el sujeto posteriormente; dicho de otra manera, difícilmente se arriesga quien no ha descubierto que cuenta con la capacidad de enfrentar las consecuencias que se pueden derivar de dicho riesgo. Esto en términos educativos tiene un profundo significado alrededor de la función que cumplen los docentes en cuanto al acompañamiento y apoyo a los estudiantes para que se descubran en su potencia, para que se reconozcan a sí mismos específicamente en aquello que son capaces de ser y hacer, y a partir de ello trabajen en función de encontrar las herramientas conceptuales y metodológicas que les permitan decidirse por evolucionar, dar un vuelco a sus hábitos y modificar sus costumbres para poder ampliar, incrementar sus capacidades, fortaleciendo las ya conocidas y desarrollando o adquiriendo otras nuevas, como lo ilustra la siguiente expresión:

"A medida que crezco dicha capacidad también crezca". Estudiante YE1

Es función del docente en su labor cotidiana ayudar al cultivo de la humanidad que hay en cada uno de sus estudiantes, lo cual implica procurar o favorecer el desarrollo de sus capacidades generando condiciones que les permitan descubrir los tesoros que tienen escondidos dentro de sí mismos, esos que ni ellos ni otros han notado y por lo tanto no han salido a flote. "El maestro es el soporte básico del cultivo de la humanidad" (Savater 2005, p.1) y se cultiva aquello que se conoce y se valora; de ahí la necesidad de encontrar educadores que acompañen a sus estudiantes en los procesos de descubrirse y continuar cultivándose como lo evidencia el siguiente texto:

"A mí me gusta escribir, cuando estaba en 9° que empezamos con la docente LDI, ella nos pone trabajos, me dijo usted es buena para eso [...] ella me decía, tienes una capacidad, tienes que irla desarrollando más a fondo para que puedas hacerlo bien. ". Estudiante EE5

Es por ello que, le corresponde especialmente al docente convertirse en el puente que ayuda al ser humano a descubrirse, "un maestro dedicado puede agujonear el pensamiento de los

estudiantes” (Nussbaum, 2005, p. 61). Los sujetos en muchos casos desconocen sus capacidades y esto los lleva a que se adapten a una forma de vida poco garante de sus derechos, “es importante que desde los procesos educativos las personas encuentren y desarrollen sus capacidades, que desde la educación los sujetos puedan prepararse para todas las vicisitudes típicas” (Rousseau 1979, p. 244), encontrar sus propias capacidades, descubrir explorar otras nuevas para potenciarlas y prepararse un futuro más prometedor sin dejar de lado la compasión de que habló Sócrates, hoy vista como ser capaz de ponerse en el lugar del otro.

El acto de enseñar, educar, formar u orientar siempre es un proceso complejo, hay tanto escondido en el ser, no es posible para el educador perder la noción de que el centro está en el sujeto como ser que debe explorar y construir su propio yo. A propósito de esto, Manem, (2012) habla del docente y la influencia que éste tiene en el educando:

Influencia animada por una orientación al bien, a lo que es bueno para el estudiante, lo que significa que esta orientación tiene un propósito pedagógico. El propósito es fortalecer la contingente posibilidad de ser y llegar a ser del educando (p.16).

En ese sentido, vale la pena destacar la labor del docente como guía que debe acompañar a los estudiantes en el descubrimiento de sus capacidades como punto de partida para el cultivo permanente de su ser, además del desafío de ayudarles a caer en la cuenta que tienen la responsabilidad de ayudar a otros para que también puedan llegar a ser, gracias al despliegue de sus capacidades, tal como lo ilustra el texto que sigue:

"Es algo que yo no sabía que tenía, en algún momento la encuentro y pienso que puedo ayudar". Estudiante YEI

“Volver visible lo que de hecho se tiene delante, pero cuya densidad e importancia no se es capaz de percibir” (Bárcena, 2012, p.51), es una de las funciones más importantes que debe cumplir el docente que orienta y acompaña procesos educativos en los que participan niños,

niñas y jóvenes considerando que *darse cuenta* -de lo que sé, del potencial que se tiene y de lo que se puede llegar a ser- es clave para emprender acciones edificantes y transformadoras. Cuando los estudiantes tienen la fortuna de interactuar con un maestro que los ayuda a reconocerse y a descubrir claramente sus potencialidades tienen un enorme terreno abonado del que se deriva la suficiente motivación e impulso para continuarse cultivando como sujetos en permanente proceso de formación

4.1.3. La capacidad asociada a la creación y logro de metas.

Crear metas, construir sueños y pensar en lo que todavía no se tiene, pero que es viable de alcanzar son aspectos característicos de sujetos con mentalidad abierta y en permanente proyección que muy probablemente no se dejan asustar ni se detienen frente a las dificultades y vicisitudes de su cotidiano vivir, porque soñar, esperar y proyectar es vivir. Al respecto, Freire (1993) expresa que “hay una esperanza, no importa que no sea siempre audaz, en las esquinas de las calles, en el cuerpo de cada una y de cada uno de nosotros” (p.24). Esa esperanza latente en cada ser humano es lo que lo impulsa a tener una mirada en el futuro, a crearse metas y luchar por alcanzarlas, tal y como se expresa en las siguientes frases:

“Es como una meta que uno tiene”. Estudiante YE1

“(...) al ver que todo comenzaba a mejorar, me sentía más motivada a hacerlo mejor comencé a mostrarle cosas y luego me di cuenta de que ella estaba como orgullosa de que yo estaba mejorando y eso me motivo aún más es como que tienes un apoyo que te está impulsando a seguir mejorando”. Estudiante EE5

En este caso es importante resaltar una cierta didáctica en la construcción y desarrollo de la esperanza por parte de los estudiantes, pues esta, no la conciben alejada del esfuerzo cotidiano por alcanzar lo que sueñan o esperan, ni desprovista de un seguimiento permanente a los logros cotidianos y a la valoración que de ellos hacen los educadores. El logro parcial de las metas trazadas, además de ser evidencia de las capacidades que se están desarrollando, aporta a la

configuración de vínculos interpersonales, incrementa la motivación para seguir trabajando en lo propuesto y le otorga viabilidad a las metas. Esto resulta consecuente con otro de los planteamientos de Freire (1993)

En cuanto necesidad ontológica la esperanza necesita de la práctica para volverse historia concreta. Por eso no hay esperanza en la pura espera, ni tampoco se alcanza lo que se espera en la espera pura, que así se vuelve una espera vana. (p.9)

Cuando se tiene una meta trazada es necesario hacer algo por lograrla, no va a llegar por inercia, no es por suerte que se logre, es por los esfuerzos que se hacen y todas las tareas que se desarrollan en función de acercarse a ella, como puede observarse en la siguiente expresión:

“Me gusta el deporte (...), me le mido a lo que sea”. Estudiante EJE2

Allí se ilustra cómo el participante expresa que va más allá, buscando obtener lo que desea, agota los recursos, lucha, lleva a la práctica para hacer realidad ese sueño. Aprovecha ese “conjunto de oportunidades para elegir y actuar” (Nussbaum, 2005, p.19), es ese impulso activo que permea cada momento en el que se desea algo, se lucha por alcanzarlo, dejando de lado las dificultades, sobreponiéndose a los obstáculos, siempre con el ánimo de que es alcanzable aquello que se desea, buscando y posibilitando todos los medios para lograrlo. La asociación de capacidades a la creación y logro de metas deja entrever una tensión posibilitadora entre un presente que es preciso descubrir y analizar, en términos de lo que se es y lo que se sabe, pero también de los límites u obstáculos que allí subyacen, y un futuro deseado cuya realidad está fundamentalmente determinada por la conciencia del sujeto respecto a lo que quiere ser, tal como se puede leer en el texto que sigue:

“Crear mis propias metas, descubrir mis propios retos, romper reglas límites, crear ideas con las que pueda superarme” Estudiante LE1

4.2. Experiencias educativas que favorecen el desarrollo de capacidades de ser y hacer

“La experiencia no reduce el acontecimiento, sino que lo sostiene como irreductible. A mis palabras, a mis ideas, a mis sentimientos, a mi saber, a mi poder, a mi voluntad” (Skliar, C., & Larrosa, 2013).

Consecuente con el epígrafe, vale decir que la experiencia de cada sujeto emerge de los acontecimientos que presencia, con los que se topa o en los que participa cotidianamente; por eso, cuando éstos son diseñados de manera responsable por el docente y cuentan con el atributo de ser suficientemente provocadores favorecen experiencias educativas que conducen al desarrollo de capacidades en los estudiantes.

Cuando las instituciones educativas asumen responsablemente su condición de escenarios para el aprendizaje y la socialización, posibilitan que los estudiantes estén constantemente expuestos a acontecimientos que les permiten avanzar en la aventura de aprender con pasión y de manera permanente; esto es, tener experiencias significativas que no son otra cosa que la posibilidad de interiorizar a partir de esos sucesos, encontrarse a sí mismos, descubrirse en su potencia y desarrollar sus propias capacidades. Esto quiere decir que los acontecimientos pueden ser los mismos, pero, de acuerdo con la orientación y el acompañamiento, cada sujeto tiene sus propias experiencias.

“La experiencia, a diferencia de la vivencia, supone hacer un trayecto hacia afuera, un trayecto en el que uno se encuentra a sí mismo” (Melich, 2002, p.80). La experiencia no es solo un hecho, sino un movimiento en el interior del sujeto que se produce por la presencia de un acontecimiento que es algo exterior, algo ajeno que tiene influencia en la persona, lo cual impacta su vida o, dicho de otro modo, la experiencia siempre está asociada a un acontecimiento inolvidable, puesto que deja una huella indisoluble que fortalece y transforma, que genera cambios e impacta el proyecto de vida de cada sujeto.

4.2.1. Relaciones pedagógicas basadas en la apreciación.

“La actitud apreciativa despierta el deseo de crear y descubrir nuevas posibilidades sociales que pueden enriquecer nuestra existencia y darle sentido”. (Varona, 2003, p.8)

Cuando el educador establece relaciones con sus estudiantes en las que reconoce y resalta de manera natural y cotidiana las cualidades, valores, habilidades, potencias, actitudes, capacidades y acciones acertadas o exitosas de estos logra una influencia pedagógica significativa que generalmente se traduce en el deseo y el compromiso de responsabilizarse de su propio desarrollo y aprendizaje, aplicando lo aprendido y siendo mejores cada día, tal como lo ilustra el texto que sigue:

“Las docentes de primaria, que potenciaron lo bueno que yo he sido a nivel académico y me exigieron para mejorar el comportamiento en clase, y yo en sexto puse en práctica lo que me enseñaron”. Estudiante D1

Centrar la acción educativa en el descubrimiento, estimación y valoración de lo positivo, de los logros o de lo que se ha hecho bien, sin perder de vista que lo bueno siempre será susceptible de mejorar, a la vez que estimula a los estudiantes a reconocerse a sí mismos en su potencia y a hacerse cargo de su propio desarrollo, “hace posible una nueva manera de ser y de actuar [...]. Es un camino hacia la innovación positiva en lugar de a la negatividad y a la crítica” (Varona, 2010, p.397), es un impulso o una apuesta inspiradora a lograr lo que se sueña partiendo de lo que ya se tiene.

De acuerdo con lo anterior, partir del reconocimiento y la valoración como apuesta pedagógica no implica desconocer o tapar aquellos aspectos en los que hay que trabajar para mejorar; es simplemente como se diría en el argot popular no ver el vaso medio vacío sino medio lleno, siendo esta actitud apreciativa, evidente en la capacidad de ver un contenido valioso en el vaso, un detonante generador de deseos de continuarlo llenando. En este caso, el reconocimiento que el maestro hace de las capacidades y del desempeño del estudiante lo predispone

positivamente a una mejor escucha y hace que aflore en él el deseo, la motivación y el compromiso por seguir mejorando, sin asomos de falsa vanidad o de convencimiento pretencioso de creer que todo está bien hecho, pues tal como plantea Varona (2010) “Necesitamos hablar de que es posible hacer mejor lo que ya hacemos bien, de que no basta ser buenos cuando podemos ser mejores”(p. 413)

Varona a través de este texto hace referencia a la importancia que tiene el reconocer las capacidades de una persona; es decir, explorar a través de la observación y las relaciones cercanas lo mejor que cada persona posee para valorar, potenciar y orientar con el fin de que alcance las metas que se proyecta. Es por ello, que el papel del docente en la escuela frente a este aspecto es tan vital y necesario. Educar con base en la apreciación contribuye a la configuración de sujetos con mentalidad positiva, capaces de encontrar oportunidades de desarrollo humano y crecimiento social aún en situaciones de precariedad y vicisitud; o dicho de otro modo, sujetos con un amplio sentido lúdico estético capaces de asombrarse, aprovechar y disfrutar lo bueno que tiene el mundo sin dejarse arroyar por las dificultades, porque son sujetos capaces de proyectarse y vivir conscientemente en función de ello; son sujetos que no se quedan en la contemplación de sus errores porque se han dado cuenta de que son capaces de superarlos a partir del potencial que han descubierto en sí mismos. Una evidencia de ello son los siguientes textos:

"La docente ÉD1 me apoyo mucho en volver a ser la persona juiciosa y los profe que han pasado por mí vida me ha apoyado mucho a través de valorar y destacar las cosas que tengo". Estudiante VE1

"Apoyo del docente – valoran el sacrificio, la dedicación y las ganas que tenemos de seguir estudiando". Estudiante LE1

La relación basada en la apreciación no solo favorece el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades en los estudiantes, en su condición de sujetos individuales, pues esta manera apreciativa como son tratados también los habilita para reconocer lo mejor de sus docentes y de las demás personas en general. Cuando la formación tiene ocurrencia en contextos afirmativos o

apreciativos los estudiantes crecen con la idea de que para crear sociedad es pertinente e importante destacar lo mejor de cada experiencia y “conectar a las personas y a la organización con sus competencias, habilidades, talentos y con sus mejores logros y prácticas” (Vilanova, Cooperrider, 2013, p.27)

En consonancia con lo anterior, cuando existen relaciones pedagógicas basadas en el reconocimiento de lo positivo se contribuye al desarrollo de sujetos apreciativos, capaces de encontrar en cada situación, por compleja y difícil que sea, una oportunidad para ser y crecer de manera comprometida y responsable, celebrando lo bueno que hay en sí mismos, en los demás y en el mundo en general, tal como lo expresan los siguientes participantes:

“La docente DD1 nos enseña a respetar, a retomar de las demás personas lo mejor. Nos enseña a crear conciencia, a prepararnos para la vida. – el estímulo para siempre ser mejor personas”. Estudiante JE2

“La docente AD2: Me marcó positivamente porque me enseñó que, aunque las personas aparentan ser malas al final siempre enseñan más de lo que uno espera” Estudiante ME2

Cabe indicar que la mera acumulación de conocimientos como finalidad de los procesos educativos no tiene sentido, es necesario ubicarla en el plano de insumo y medio para el desarrollo de las capacidades del estudiante. En este caso, lo que más importa de la función del maestro ya no es identificar cuánto conoce el estudiante sino reconocer y valorar lo que hace con el conocimiento que tiene e impulsarlo a que siga mejorando, lo cual se constituye en una tensión posibilitadora hacia la cualificación, pues un reconocimiento positivo por la manera de ser, por los aprendizajes logrados o por los desempeños acertados, difícilmente podrá olvidarse.

Por lo tanto, el aula de clase es un espacio en el que se hace necesaria la contextualización de la realidad del estudiante en donde la educación no solo se base en entregar contenidos, memorizar información, seguir un libro o dictar textos sobre un tema determinado, sino que se base en apreciar las experiencias vividas por cada uno de ellos frente a situaciones reales, con el fin de reconocer el contexto sociocultural en el que se desenvuelven y generar un ambiente

favorable para el aprendizaje. El siguiente texto puede ser un ejemplo de ello.

“Yo también era muy tímido, pero con el apoyo y confianza de la docente de educación física me volví líder deportivo, porque ella me fue pidiendo que les ayudará a los grupitos y así me permitió ser monitor de otros grupos con la habilidad que yo tenía” Egresado AE3

Finalmente se puede decir que las relaciones pedagógicas basadas en la apreciación, al tener como base la confianza y valoración del maestro hacia el estudiante, generan entre ellos un vínculo muy fuerte del que también emerge la confianza del estudiante hacia sí mismo, convirtiéndose estas en motores impulsores del desarrollo de capacidades. Cuando el estudiante se siente reconocido comprende que es capaz, que de su esfuerzo depende en buena medida el que logre lo que desea y además se siente seguro porque sabe que el maestro lo acompaña en sus proyectos.

4.2.2. Acompañamiento afectivo y solícito.

“La ética solo es posibles en la medida que el trato con la palabra del otro sea respetuoso, solícito, hospitalario” (Melich, 2002, p. 21)

Pensar en un acompañamiento afectivo y solícito de los estudiantes por parte de los educadores implica desplazar un poco el lugar, amplio y casi totalitario, que ha ocupado la razón en los procesos educativos para abrir espacio a la sensibilidad y al corazón; dicho de otro modo, es pensar en la formación de un sujeto que siente, emociona y ama mientras aprende contenidos y desarrolla capacidades para el desempeño en las esferas específicas de la producción humana. Educar y educarse en contextos mediados por el acompañamiento afectivo y solícito contribuye a la configuración de sujetos capaces de relacionarse sana y gratificadamente con otros y con el conocimiento, esto es, sujetos con confianza en sí mismos, en los demás y en el mundo en el que están inmersos.

"Es bueno que los docentes le tengan confianza en uno como uno se las tiene en ellos". Estudiante LE1

Por lo tanto, la confianza se basa en sentirse seguro al lado del otro, ya que existe una relación fundada en el cumplimiento de las expectativas, propuestas o compromisos que cada uno propone frente a una situación dada; allí cada quien brinda la información al otro con la mayor veracidad y claridad posible para que se logren las metas u objetivos que se establecen, cada uno cree en sí mismo y al mismo tiempo en el otro, porque sabe que ese otro siempre dará lo mejor de sí y lo apoyará en lo que necesite. Frente a esto Ospina et al. (2014) afirma:

El joven quiere ser digno de la confianza de sus docentes, pero necesita también creer en sus docentes, creer que éstos están ahí con ellos, que son parte comprometida en su presente porque “confían tanto” en los y las jóvenes a los cuales enseñan, que los y las jóvenes sienten que “tienen un compromiso con ellos. p.44

Los docentes tienen el reto de promover y facilitar el desarrollo de capacidades en los estudiantes, ejercicio que indudablemente tiene que partir del respeto por la diferencia y el reconocimiento de logros y necesidades. Cada estudiante trae a la escuela unos valores, gustos, lenguajes y culturas diferentes; por lo tanto, es fundamental que el docente sea un orientador que apoye, fortalezca y corrija de ser necesario, lo cual implica una relación cercana y amorosa que le permita conocerlos bien para que el acompañamiento sea oportuno y acertado, de acuerdo a las capacidades de cada uno, respetando la diferencia, partiendo de los desarrollos logrados y orientado a la realización de los sueños y expectativas, tal como se puede leer en el texto que sigue:

"El tener un orientador de grupo por dos años, ya que el orientador de grupo en la mayoría de veces es un motivador y puede observar el proceso que uno va desarrollando" Egresado VE4

"Algo que me gusta mucho del colegio es que los profes nos brindan su

conocimiento, las materias que nos tienen que dar; pero no solo eso, siempre nos han apoyado, o sea, estamos en una edad en la que eso es lo que más se necesita, nos puede influenciar mucha cosa de la calle, en las casas, muchas situaciones; tener alguien que te diga siempre la realidad como es, pero al mismo tiempo buscando la forma de ayudarte es algo que siempre te ayuda a seguir”
Estudiante EE2

Expresiones como “siempre nos ha apoyado” y “siempre te ayuda a seguir” dejan entrever la alta valoración que los estudiantes hacen del acompañamiento solícito de sus docentes, que no es otra cosa que su disposición incondicional para ayudarlos a que se encuentren a sí mismos en medio de las convulsionadas situaciones cotidianas y enruten su vida de manera responsable. Apoyar en este caso significa estar ahí para ayudarles a descubrir y descubrirse, para comprender los peligros y elegir alternativas que les eviten sucumbir en ellos y para darse cuenta de lo que son y lo que pueden llegar a ser, lo cual solo se puede lograr con relaciones docente-estudiante basadas en el cuidado, entendiendo que “la clave del cuidado se encuentra en gran medida en la importancia que se le asigne a la persona del otro; aquello que se valora es lo que se cuida” (Patiño, 2010, p.27).

Desde esta perspectiva, una vez percibidas las necesidades de los estudiantes, estas tienen que ser respondidas de manera oportuna y solícita porque no responder, responder tardíamente o dar respuestas que no se ajustan a sus condiciones particulares rompe el ciclo virtuoso del cuidado, desmotiva, genera o acentúa las inequidades, obstaculiza el desarrollo de las capacidades y exacerba la vulnerabilidad humana. De este modo, es claro que cuidar implica reconocer a cada sujeto en su diversidad y acompañarlo de manera deferente y solícita para que despliegue su libertad y pueda interactuar con otros en condiciones de confianza en las que tengan cabida sus deseos, emociones y sentimientos. Cuando existe acompañamiento oportuno y acorde a las necesidades el ambiente escolar se torna apropiado para el aprendizaje; cuando el docente genera las condiciones para que las relaciones intersubjetivas estén basadas en el cuidado contribuye a transformaciones significativas en la vida de los estudiantes, tal como lo ilustran los textos siguientes:

“Una docente nos cambió la vida, permitió que nos acercáramos, nos motivó, creó ganas, el trato influye mucho”. Estudiante LE3

“La docente de lengua castellana me motivó, me ayudó a tener confianza y el docente de matemáticas me acompaña siempre”. Egresada VE3

4.2.3. Contextos, mediados por la disciplina y el respeto.

El respeto hacia uno mismo es el fruto de la disciplina; el sentido de dignidad crece con la habilidad de decir no a uno mismo (Heschel).

La disciplina, entendida como el acatamiento de las normas en función de un trato respetuoso desde el reconocimiento de las diferencias y como la exigencia de cumplir con los compromisos adquiridos, se instituye como un factor garante de un ambiente de interacción sano y a la vez esencial en el desarrollo de capacidades para los participantes de este estudio, quienes además recalcan y valoran la función clara y decidida que tienen los educadores en mantenerla y promoverla en el espacio escolar. Consecuente con ello, aparece una postura contundente frente a la dignidad de cada ser humano y la necesidad de respetarlo y hacerlo respetar de los demás sin importar sus condiciones específicas de conocimiento, expectativas de vida o lugar de procedencia, como se puede leer en los siguientes textos:

"El enseña ética y me enseñaba los valores, él no dejaba que me gozaran, antes me corregía más". Estudiante YE1

"El docente DD1 impone una barrera a los que se gozan a los que preguntan, él tiene buen manejo de la disciplina, pero con respeto" Egresada AE4

Desde la convicción de que el estudiante es un ciudadano en permanente formación se resalta la posibilidad que le ofrece la institución educativa de acceder al conocimiento a la vez que apropia los principios de la civilidad y los ejercita en su relaciones cotidianas, como una forma de respetarse y valorarse a sí mismo y a los demás, lo cual implica desaprender y transformar

prácticas culturales que han naturalizado la burla y el menosprecio como situaciones divertidas, sin entender los alcances perniciosos y negativos que ello tiene en el desarrollo de las capacidades de los estudiantes y la configuración de un orden social basado en la dignidad humana.

El respeto es considerado como un principio fundamental en cualquier relación, por consiguiente, la escuela debe ser la primera en promoverlo tanto desde la relación docente-estudiante como entre los mismos estudiantes y la comunidad en general. Es ahí donde los participantes de este estudio le atribuyen al docente la responsabilidad de crear puentes entre ellos que eviten toda expresión irreverente e irrespetuosa y establezca reglas para promover relaciones armónicas en las que prevalezca el respeto para vivir en sociedad.

Un buen docente posee dominio de grupo, es decir, tiene una clase tan bien estructurada que “privilegia el esfuerzo, la asistencia, la participación, el interés, observa constantemente el desempeño de sus alumnos y alumnas a la par que trata de mantener un ambiente de trabajo y compromiso” (Calvo, Cera, & Mina, A. 2001, p.102). El docente es el encargado de generar espacios de sana convivencia que favorezcan la participación activa de los estudiantes, que permitan la escucha y el respeto por la palabra del otro y faciliten la libre actuación, basada en el compromiso y la disciplina de hacer en cada momento y lugar lo correspondiente según las normas y acuerdos previamente pactados.

Actuar de manera disciplinada, de acuerdo a condiciones establecidas en los diferentes lugares y situaciones, es uno de los aprendizajes que resaltan los participantes a la vez que hacen un especial reconocimiento a los docentes que les enseñaron este tipo de comportamientos con lo cual se ganaron su admiración y respeto, tal como lo afirma el siguiente texto:

"La docente ED1 se ganó mi respeto porque me enseñó la disciplina. Ella me enseñó que en cada lugar y momento debo comportarme cumpliendo unas condiciones que hay establecidas".

Estudiante ME2

La disciplina conlleva responsabilidades individuales y colectivas que no se aprenden por prescripción o mandato sino en el ejercicio cotidiano; de ahí, la necesidad de establecer conjuntamente reglas y acuerdos claros, debatir su pertinencia y aporte a la convivencia, y hacer claridad respecto a la función de la autoridad y la importancia del respeto por los demás en los procesos de interacción cotidiana, tal como lo afirma el siguiente texto:

“Los profes de la institución me enseñaron lo importante que es la capacidad de respetar a la autoridad, la capacidad de escucha, la capacidad de la imagen o el comportamiento social. Todo lo que tiene que ver con la disciplina y el comportamiento”. Egresada VE3

Teniendo en cuenta lo anterior, es claro que hay una valoración importante de los participantes del estudio por las experiencias educativas que permiten la formación de sujetos íntegros que tiene control de su comportamiento y reconocen la disciplina en el aula de clase como base de la construcción social, en la que se respetan los acuerdos, se establecen relaciones basadas en la tolerancia y el reconocimiento del otro, se permite la participación activa y se valora la diversidad; así como lo expresa Howard (citado por Yelon y Weinstein, 1988, p. 390)

“La buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo a desarrollar autocontrol y autodirección”.

Es por ello que en la escuela el docente es quien actúa como orientador para encauzar positivamente las actitudes de los estudiantes, dando las pautas necesarias para que ellos se responsabilicen de cada situación, en la que reconozcan sus fortalezas y reflexionen frente a sus debilidades, para tener un ambiente favorable y obtener un aprendizaje significativo.

4.2.4. Encuentro con docentes sin límites de tiempo, creativos y reconocedores de la diversidad.

El educador es el hombre que hace que las cosas difíciles parezcan fáciles. (Ralph Waldo Emerson).

No basta con que los docentes tengan la formación profesional para desempeñarse en un contexto educativo, junto a ello son necesarias su formación pedagógico-didáctica y su apuesta decidida por la educación de jóvenes lo cual evitará que se dediquen exclusivamente a la exposición de temas y en su lugar, contribuyan a la generación de encuentros experienciales mediados por la pasión y el deseo de aprender. Los títulos académicos dan estatus y son un factor básico para quien se da a la tarea de enseñar, pero se quedan cortos a la hora de educar como lo evidencia la siguiente expresión:

"El docente de física que se llama LD2 tenía muchos títulos, pero no sabía cómo compartir o transmitir los conocimientos a los estudiantes. Era un profe que decía yo sé, esta es la fórmula y aplíquela" Estudiante ME1

En todos los ámbitos de la educación pero mucho más tratándose de jóvenes, hoy expuestos a las más variadas e innovadoras estrategias tecnológicas y de comunicación a partir de las cuales pueden acceder rápidamente a todo tipo de conocimientos, se hace necesario que el docente cree, adecúe y aplique metodologías más activas que por un lado se conviertan en un factor motivacional para captar la atención del estudiante y, por otro, contribuyan a un aprendizaje contextualizado y significativo, que no es otra cosa, que la posibilidad de desarrollar capacidades de ser y hacer con sentido humano y social. El docente que orienta sus clases con creatividad sirve de apoyo, educa en la toma de decisiones, descubre y promueve las capacidades que posee el estudiante, permite su participación y motiva a la apropiación constante de conocimientos como insumos necesarios para el desarrollo de capacidades, lo que se puede leer en el texto que sigue:

"Me ayudó el docente JDI, el me ayudó a comprender la lectura - Corrigiéndome mucho, explicándome bien el proceso de la lectura y como lo iba

a tratar de interpretar. Que viviera lo que estaba leyendo". Estudiante LE2

"El profe me ayuda mucho para matemáticas y física, la manera de él enseñar es muy dinámica, es muy paciente" Estudiante SE2

Cada estudiante es único lo que hace necesario que el docente dedique el tiempo suficiente para reconocer sus potencialidades, necesidades, ideas, costumbres, emociones, estilos de aprendizaje y formas de pensar. Es importante "ofrecer múltiples y variadas vías de aprendizaje [...]. Nuestros estudiantes -cada uno de ellos- representan un mensaje que nunca podemos desoír para la práctica y el arte de enseñar" (Tomlinson y Vitale. 2005, p.4). Educar, desde el reconocimiento de la diversidad, implica no escatimar tiempo porque, todas las personas no aprenden al mismo ritmo, algunos necesitan una explicación más sencilla y minuciosa, otros demandan ritmos más acelerados o requieren de elementos adicionales para profundizar en los asuntos que se abordan. Los participantes de este estudio reconocen y valoran en sus docentes el tiempo que les dedican porque sienten que son muy generosos en su acompañamiento. Esto se ve expuesto en los siguientes textos:

"Nos dedican mucho tiempo, el tiempo de ellos también es de nosotros. Explican bien, retoman lo que uno no entiende". Estudiante NE1

Al hablar de diversidad se hace referencia a la no homogenización de la escuela, a mirar la educación desde múltiples opciones que le permitan al estudiante un aprendizaje apropiado y consecuente con sus necesidades, posibilidades y expectativas. Reconocer la diversidad implica aceptar costumbres, hábitos, pensamientos y comportamientos distintos y desmontar prejuicios frente a dificultades o limitaciones para darle cabida al sí, se puede, a la esperanza y a la posibilidad, como se puede leer entre las líneas del siguiente texto:

"Cuando yo estudiaba en el limonar tenía problemas de aprendizaje, yo tenía 8 años y no sabía leer ni escribir [...] me enseñaba en su tiempo libre a enseñarme a leer y escribir". Estudiante AE1

Dado que la intención principal de la educación es permitir que los estudiantes descubran sus capacidades, es necesario que el docente mire con lupa las diferencias en ellos, teniendo en cuenta que cada uno puede aprender a un ritmo diferente y que ello depende de lo interesante que esté la propuesta pedagógica; es decir, cuando un docente favorece ambientes escolares que propicien muchos caminos y tiempos para aprender, los estudiantes se motivan a ello. Es de vital importancia que el docente dedique el tiempo suficiente para que sus estudiantes aprendan, establezcan retos, tengan claro lo que deben saber, entender y ser capaces de hacer, de acuerdo con sus capacidades. El tiempo invertido en la creación de alternativas que personalicen y hagan más amenas, atractivas, lúdicas y significativas las experiencias educativas de los estudiantes jamás será un tiempo perdido; por el contrario, será el más bien invertido, el más productivo y el que dejará las más grandes huellas en la vida de quienes tuvieron la fortuna de contar con docentes sin límite de tiempo para ejercer con amor y dedicación su labor docente.

4.2.5. Educadores que son testimonio de vida.

*“El testimonio es posible porque el ser humano es un ser experiencial, vive en las experiencias y es capaz de narrarlas y de transmitir las”
(Melich, 2002)*

El educador siempre será referente para los estudiantes dependiendo la potencia o no de esa referencia no solo a la cantidad de conocimientos que domina sino también de la manera en que los comparte, de su visión de mundo y, muy especialmente, de su forma particular de relacionarse con ellos y con los demás. Esto quiere decir que ser educador requiere trascender el ámbito de la prescripción de lo que es conveniente hacer y la transmisión de contenidos para ubicarse en el campo de la vida misma, esto es, enseñar a aprender aprendiendo y a vivir viviendo, lo cual implica en ocasiones decir cómo hay que hacer las cosas, cómo resolver las situaciones conflictivas, cómo identificar las oportunidades y aprovecharlas, pero el verdadero educador es el que asume el desafío de dar testimonio, es decir, el que es capaz de hacer eso que le dice a otros que deben hacer, el que se aventura a desaprender y a renovarse en el encuentro cotidiano con sus estudiantes, el que se concibe sujeto en aprendizaje y cada situación la

convierte en experiencia vital de la que le queda mucho pero deja más.

Ser docente no tiene que ver solamente con el ejercicio de una profesión, es una apuesta de vida, es una posibilidad de ser mientras se acompaña a otros para que también sean; es una vocación como dirían otros, fundamentada en el testimonio que no es otra cosa que la coherencia entre el decir y el hacer, entre la teoría y la práctica. Es una pasión por el conocimiento transformador, por la promoción de relaciones interpersonales desde una apuesta ética, como bien lo identifican los participantes en sus textos:

“JD1 un profe con mucha vocación, pasión y calidad humana, nos enseñó a perdonar”. Estudiante LE1

“Con el docente JD1 uno se mete en la película, lo vemos como un modelo a seguir”. Estudiante JE2

Cabe resaltar la manera como los participantes valoran a sus docentes que tienen vocación y les enseñan con el testimonio que los convoca a ser mejores seres humanos, a perdonar a quienes los ofenden, a tener sueños a luchar por ellos. Desde esta perspectiva, el docente como formador es quien contribuye a potenciar en el estudiante todas sus capacidades, porque su testimonio de vida se convierte en una fuerza impulsadora que obliga y a la vez permita la relación entre el adentro y el afuera, entre el conocimiento de sí mismo y la identificación de las oportunidades del contexto, lo cual resulta coherente con el planteamiento de Nussbaum (2012) a propósito de las capacidades: “Las capacidades no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico” (p. 40)

De este modo, docentes que dejan huella al ser testimonio con sus actuaciones y al permitirle al estudiante potenciarse como un sujeto activo dentro de una sociedad son docentes referentes para los estudiantes porque están contribuyendo de una manera contundente a su formación como seres humanos íntegros como aparece en los textos que se presentan a continuación:

“Las vivencias acá son especiales y los docentes muy dedicados”. Estudiante JE2

“La docente llegó nueva ese año al colegio y ella era por todo el colegio como una hormiguita caminaba y a todo el mundo le hablaba en inglés y ella respiraba el inglés vivía el inglés y yo creo que yo nunca la escuche casi nunca hablando en español si no en inglés y era su área y ella amaba su área entonces yo creo que desde ahí si viene el ejemplo”. Estudiante LE3

El testimonio es un compromiso vivencial que tiene el docente para con sus estudiantes, si ellos ven en él que su pensar es coherente con su actuar sentirán la confianza y deseo de seguirlo, cultivando esas capacidades que los formarán como personas autónomas, responsables y capaces de desenvolverse en cualquier espacio que se encuentren, asumiendo con compromiso su proyecto de vida y la misión que tienen como personas que integran la sociedad.

4.3. Experiencias educativas que obstaculizan la creación de capacidades

4.3.1. Concentración del poder en la relación docente-estudiante.

“De ahí el efecto mayor del panóptico: inducir en el detenido un estado consciente y permanente de visibilidad que garantiza el funcionamiento automático del poder”. Foucault (1975)

Lamentablemente a manera de Panóptico, término utilizado por Foucault (1975) para designar “espacio cerrado, recortado, vigilado, en todos sus puntos, en el que los individuos están insertos en un lugar fijo, en el que los menores movimientos se hallan controlados, en el que todos los acontecimientos están registrados [...] en el que el poder se ejerce por entero, de acuerdo con una figura jerárquica continua, en el que cada individuo está constantemente

localizado” (p.201), funcionan hoy en pleno siglo XXI muchas aulas de clases de instituciones educativas de nuestro contexto.

La idea de vigilar y castigar en unos casos o premiar en otros de acuerdo con los desempeños y comportamientos de niños, niñas y jóvenes pareciera que permanece vigente igual que se mantiene el uso de la disciplina fundada en la observancia acrítica de los reglamentos como la herramienta más poderosa para enderezar conductas. Los docentes en las aulas prescriben y aprueban o desaprueban las acciones de los estudiantes y cuentan con la autorización para dar castigo o recompensa que finalmente se traduce en una nota que evidencia poder y tiene la connotación de dar vía libre hacia un escalón superior en la ruta formativa o detener el paso, no siempre por razones justificables, por lo menos desde la perspectiva y experiencia de quienes tienen que acomodarse a ello, tal como lo ilustra el texto que sigue:

La docente dice yo si se usted no sabe, manejaba la autoridad de manera arbitraria, yo tengo el poder, yo tengo la razón”. Egresado JE4

A propósito de lo anterior, son diversas las formas como se evidencia la concentración del poder en la figura del docente. En este caso particular, es claro que el docente se siente único poseedor del conocimiento, aferrado a la vieja data de que este es absoluto y que su más importante función es transferirlo a otros a quienes posteriormente pedirá cuenta de ello. Esta falsa creencia de poseedor absoluto del conocimiento, así se trate de una mera parcela, área o asignatura, le confiere un cierto estatus al docente, le genera confianza y a la vez lo lleva a una concentración del poder que resulta demasiado dañina a la hora de interactuar con sus estudiantes, perdiendo de ese modo múltiples posibilidades de acompañamiento y crecimiento mutuo.

Se observa concentración del poder en algunos docentes materializado esto en actitudes prepotentes y soberbias, agresiones verbales, regaños, prohibiciones arbitrarias, resolución unilateral de conflictos y otros actos irrespetuosos con los estudiantes, que llevan finalmente a que estos pierdan la motivación por el aprendizaje y bajen sus niveles de participación, como se

puede ver en el texto que sigue:

“La forma prepotente, grosera y arbitraria de dictar sus clases, hace que el estudiante pierda total gusto por recibir la clase”. Estudiante OEI

Expresiones como la anterior dejan entrever el malestar de los estudiantes frente a ciertas situaciones con las que a veces se encuentran en su proceso de formación en las que se evidencia que “el poder es privativo del docente” (Batallan, 2003, p.692). Como es apenas obvio, frente a la concentración del poder aparece un temor que inhibe, paraliza o limita a los estudiantes para actuar espontáneamente y deteriora las relaciones interpersonales, lo cual se refleja en un ambiente educativo pesado y en resultados poco favorables en términos de rendimiento académico, como lo ilustra el texto que sigue:

“Miedo a una docente, me limitaba, no permitía acercamiento, no hablen en clase”. Estudiante LE3

El miedo de los estudiantes frente a la figura autoritaria del docente desencadena en ellos una serie de emociones negativas que, una vez matan su ilusión por el aprendizaje, los llevan a tomar decisiones que afectan de manera significativa sus proyectos de vida, como es el caso por ejemplo de la repetida inasistencia a clases quedándose en la calle expuestos a todo tipo de peligros o incluso la deserción escolar. Lamentablemente muchos de los docentes que generan este tipo de situaciones piensan que tienen demasiada experiencia en la educación y que sus prácticas atemorizantes aportan a los procesos de formación, sin percatarse de que su estilo de relacionamiento pedagógico vertical, autoritario y atemorizador, además de obstaculizar el desarrollo de las capacidades de los estudiantes, está desdibujando ante ellos su autoridad como se puede leer en el texto que sigue:

“El respeto se gana siendo buen docente, no se necesita gritar” Estudiante OEI

El texto anterior ilustra la manera como algunos docentes implementan abusivamente la

autoridad con lo cual infunden, temor mas no respeto. La práctica reiterativa en algunos escenarios educativos de aumentar de manera desmedida el volumen de la voz y emitir gritos al estudiante como exigencia de atención, además de ser una falta de respeto y una forma de maltrato que vulnera sus derechos, desdibuja la autoridad del docente y afecta de manera significativa la convivencia y el rendimiento académico. Según el periódico la Nación de Argentina en el artículo de Evangelina Himitian publicado el 29 de octubre de 2017, "Los gritos cambian el umbral de escucha. Si queremos que nos escuchen, tenemos que evitar que nuestras palabras se devalúen, que es lo que ocurre cuando gritamos en lugar de hablar". Los docentes están llamados a revisar las experiencias educativas llevadas al aula, realizando reflexión en los aspectos comunicativos, subir el volumen de la voz lleva a la desmotivación y al desinterés, lo cual minimiza las posibilidades de desarrollar cabalmente capacidades de ser y hacer.

4.3.2. Homogenización de los procesos y en los tiempos.

“Comprender que la educación no es ni podrá ser jamás sólo asunto de cifras porque es inequitativo valorar con el mismo número los grandes, medianos y pequeños esfuerzos, expresión de diversidad, que subyacen al logro de una meta educativa”. Roldán (2013)

El desconocimiento de la diversidad, como condición inherente a lo humano, lleva a la homogenización de los procesos en las instituciones educativas con la pretensión de lograr resultados iguales que se puedan medir con instrumentos estandarizados, lo cual no hace otra cosa que empobrecer las experiencias educativas e incrementar la discriminación y la exclusión que hacen más amplias las brechas de la inequidad. Según Roldán (2013), “no se ha logrado expandir la manera de pensar la educación como oportunidad diferenciada de despliegue o realización en la diversidad, como creación de capacidades” (p.11). Los procesos de formación homogenizantes obstaculizan el desarrollo de capacidades; por eso, el Estado, las instituciones y los docentes están llamados a reflexionar y a aportar a la formación de los estudiantes desde la diversidad.

Algunos docentes no implementan ni le dan cabida a la diversidad en su quehacer pedagógico, no planean sus clases y repiten las mismas estrategias metodológicas a lo largo de su experiencia

docente, llevando de este modo a los estudiantes al desgano y a la apatía. Muchas de las prácticas pedagógicas no están pensadas para el desarrollo de capacidades de los estudiantes por la tendencia tan marcada a la repetición, es así como lo manifiesta en el siguiente texto un estudiante.

“Siempre lo mismo, trabajos repetidos año tras año”. Estudiante FEI

El texto anterior refleja el descontento de los estudiantes frente a prácticas inadecuadas de algunos docentes que, por negligencia, desconocimiento de las condiciones particulares de los sujetos con los que trabajan o por falta de conciencia respecto a la importante misión que tienen como promotores del desarrollo de capacidades, se dedican a la repetición acrítica de contenidos y estrategias metodológicas año tras año. Es inconcebible que en pleno siglo XXI, caracterizado por los más altos desarrollos científicos y tecnológicos, por las más sofisticas herramientas informativas y de la comunicación, todavía se encuentren docentes centrados en la tiza, el marcador y el tablero o en las más básicas estrategias para la transmisión de contenidos y pedida de cuentas frente a lo transmitido, que desde luego no atienden las múltiples maneras y estilos de aprender y construir conocimiento.

Según Moreno (2010), “la homogenización es un proceso que aplicado a los grupos humanos genera exclusiones y actos discriminatorios amenazantes de su integridad” (p.21). Esta concepción homogenizante de la educación que se perpetúa a través de las prácticas de muchos docentes que quieren que los estudiantes realicen las mismas actividades, con un tiempo similar para todos, pretendiendo obtener iguales resultados de aprendizaje y la misma interacción entre todos, precariza la educación y reduce el verdadero sentido que ésta tiene en términos de posibilidad de desarrollo de “ciudadanos que por encima de las cifras que los acreditan como poseedores de un saber, se sientan hacedores de su propia biografía y contribuyentes al proyecto de una sociedad con rostro más humano, constituida por muchas biografías en relación y movimiento” (Roldán, 2013, p.14). De ahí que se haga urgente la necesidad de contar con docentes capaces de entender la diversidad y complejidad humanas, comprometidos ética y políticamente con lo que hacen, tal como lo manifiesta un participante:

“Docentes metiéndole alma y corazón a la materia, pasión”. Estudiante JE4

De acuerdo con lo anterior, meterle alma y corazón, y trabajar con pasión es estar atentos a cada manifestación de singularidad por insignificante que parezca; es reconocer que se está en presencia de múltiples formas de pensar, ser y de hacer: es “partir por permitirnos ver aquello que hasta el momento no hemos visto” (Gallo y Martínez, 2015, p.7) por estar atados a la ingenua idea de creer que todas las personas aprenden de la misma manera y en los mismos tiempos. Según los participantes de este estudio faltan más docentes poniendo el alma y el corazón a las experiencias educativas, dándose a la tarea de ver las potencialidades que poseen los seres humanos que acompañan en el diario vivir educativo y conocer qué sienten, cómo son sus contextos y cuáles son sus sueños para actuar en consecuencia de ello a la hora de promover el desarrollo de sus capacidades.

De igual modo, vale la pena resaltar el reclamo que hacen los participantes por la diversificación de los tiempos en atención a la diversidad de los ritmos de los seres humanos. Esto implica docentes capaces de entender que no todos los estudiantes trabajan al mismo ritmo y por tanto los tiempos para el desarrollo de las actividades de aprendizaje y de evaluación no se pueden homogenizar porque tratar a los desiguales como iguales es un acto de maltrato que además refuerza las condiciones de inequidad e impide el desarrollo de las capacidades en función de los intereses y necesidades, tal como se puede apreciar en el texto que sigue:

“En algunos momentos desde que yo estoy en la institución tratan de limitarlo a uno, como a decirle, usted tiene que tener los mismos conocimientos de todos para mejorar un indicador, simplemente por eso”. Estudiante AE2

Reducir la educación al “dominio de la planificación tecnológica donde lo único que cuenta son los logros y los resultados educativos que se espera que los estudiantes alcancen” (Melich y Bárcena, 2000, p.12), además de ser una evidencia del olvido de la diferencia como característica inherente a lo humano, es un irrespeto por la diversidad en el aprendizaje que termina siendo uno de los factores más obstaculizadores del desarrollo de capacidades y generador de grandes

angustias y frustraciones para quienes no alcanzan a adaptarse a dicha lógica. Las instituciones están llamadas a revisar las experiencias educativas que viven los estudiantes en sus contextos, a tomar conciencia frente a la inequidad que trae consigo la homogenización de los procesos y a atender, como dice Roldán (2013), a la “convocatoria fraterna al encuentro con la diversidad de lo humano como condición de todo proceso educativo, al acercamiento sostenido por el calor de las fibras sensibles que nos conectan como ciudadanos” (p.2).

4.4. Cambios institucionales que favorecen el desarrollo de capacidades

4.4.1. Menos teoría y más práctica.

“La información que recibimos debe ser aplicada, con el fin de convertirla en conocimiento”. Cuero (2012)

A propósito de la recomendación menos teoría y más práctica para favorecer el desarrollo de capacidades que hacen los participantes del estudio, se considera ilustrativo iniciar la discusión con la publicación que aparece el 23 de octubre del 2011 en el periódico el País sobre Choi Yoon-Hee de Corea del Sur, apodada "la sacerdotisa de la felicidad", escritora de veinte libros sobre la felicidad y la esperanza, y participante en varios espectáculos de televisión sobre el tema, quien se ahorcó conjuntamente con su esposo.

Según lo anterior, podría inferirse que esta escritora tenía una gran habilidad comunicativa para referirse a la felicidad como categoría teórica, abstracta, generalizada, totalizante y descontextuada de la realidad humana siempre impregnada de vicisitudes pero que, por la manera como termina su vida, no había desarrollado la capacidad de ser feliz y la teoría que dominaba tampoco le sirvió para construir la esperanza que le habría de ayudar a superar los momentos complejos de su existencia en función de ser feliz. En consecuencia, teoría y práctica constituyen una unidad indisoluble en el desarrollo de las capacidades humanas; la una no funciona sin la otra y tampoco se podría decir que una es primero que la otra porque eso sería negar que de las ideas se derivan acciones y que las acciones a su vez pueden producir nuevas

ideas, lo cual resulta consecuente con el planteamiento de Freire (1994) al referirse a la práctica en el mundo, esto es, “en la medida en que comenzamos no sólo a saber que vivíamos sino a saber que sabíamos y que por lo tanto podíamos saber más, inició el proceso de generar el saber de la propia práctica” (p.124).

Acorde con lo que se viene discutiendo, es necesario que, en las instituciones educativas, centros de formación o entidades dedicadas a la enseñanza-aprendizaje se conjuguen estos aspectos, porque nada se hace si solo se enseña y no se aplica lo aprendido, o si la intuición rige las prácticas sin ningún tipo de acercamiento teórico. En la diada teoría-práctica radica el verdadero sentido del aprendizaje humano o, dicho de otra manera, solo se desarrollan capacidades cuando se tiene la experiencia de aprender en espacios mediados por la reflexión teórica y la acción transformadora. Esto, de acuerdo con Skliar y Larrosa (2009) en su referencia a la experiencia como “eso que me pasa”, significa que en el caso particular de los estudiantes la experiencia es eso que les pasa después de participar en un acontecimiento cuya comprensión requiere de elementos teóricos y a la vez genera cambios sustanciales en ellos, en su manera de pensar y de actuar. De ahí la importancia que los participantes le dan al fortalecimiento de los proyectos de aula en estos dos sentidos:

“Considero que la práctica del proyecto de aula sería buena si se fortaleciera y fuera más práctico” Egresada ME2

A propósito de lo anterior, con relativa frecuencia se escucha en el ámbito educativo la expresión “teorizar es muy fácil, pero practicarlo es lo difícil”, lo cual deja entrever una brecha importante entre estas dos categorías que a la postre se ha ido convirtiendo en el talón de Aquiles de la educación, siendo el cambio de dicha situación uno de los desafíos importantes hoy según la opinión de los participantes del estudio, tal como queda reflejado en el texto que sigue:

“Que las clases pasen de la magistralidad al practicismo” Estudiante JE1

En palabras de Freire (1993) “la tarea de la educadora o el educador sería demasiado fácil si

se redujera a la enseñanza de contenidos que ni siquiera necesitarían ser manejados” (p.101), esto es entenderlos, apropiarlos, cuestionarlos y aplicarlos o hacer de ellos una experiencia encaminada al cambio o transformación en los hábitos, prácticas, relaciones y criterios que favorezcan el crecimiento personal y contribuyan al fortalecimiento de la persona como un ser social, político, ético, responsable de la transformación de su entorno.

Este manejo de contenidos al que hace referencia Freire (1993) trasciende a la toma de conciencia respecto al compromiso y responsabilidad que se tiene con el conocimiento, pues conocer tiene sentido si ayuda a la comprensión de lo que sucede en el mundo que se habita con otros, si posibilita ser mejor persona y permite construir argumentos que ayuden a que otros también resignifiquen sus pensamientos y sus acciones en función de unas condiciones de vida más dignas. La siguiente afirmación de un estudiante nos permite verificar cómo ven su compromiso ante el proceso de aprendizaje:

"Ser capaz de adquirir compromisos. [...] Ser capaz de argumentar con criterios". Estudiante JE1

“En las condiciones del verdadero aprendizaje los educandos se van transformando en sujetos reales de la construcción y la reconstrucción del saber enseñado” (Freire, 1997, p.28). A este respecto, se entiende el “verdadero aprendizaje”, como la puesta en marcha de todo un cúmulo de teorías, prácticas y relaciones que encierran las dinámicas en las instituciones educativas para potenciar en los estudiantes el desarrollo del ser y el hacer.

4.4.2. Menos palabras del docente y más voces de los estudiantes.

“Establecen como razones fundamentales para conocer a los estudiantes, escucharlos, recuperar sus voces y su experiencia”. Guzmán, Saucedo (2007) citado por Cifuentes, Rico (2014).

Escuchar las voces de los estudiantes no se reduce a atender sus respuestas a las

preguntas formuladas por el docente o a dar cabida para que, en demostración de interés, expliciten sus comentarios respecto a los temas que este de manera unilateral elige y desarrolla. Sin desconocer que lo anterior tiene su importancia en el proceso de formación de los estudiantes, escuchar realmente sus voces implica apertura de pensamiento y disposición pedagógica para reconocerlos como sujetos de derechos, poseedores de conocimiento y constructores de sueños que también pueden contribuir desde sus experiencias particulares a “organizar y animar situaciones de aprendizaje” (Perrenoud, 2004, p.14), que favorezcan el desarrollo de sus propias capacidades y las de otros, incluido el docente.

Según artículo presentado por la Revista en educación Nro 359 de 2012 “La participación de los alumnos en la vida escolar no puede reducirse a los canales institucionales [...], ni a la participación delegada o elitista a través de representantes porque este constituye solo uno de los múltiples espacios posibles para escuchar al alumnado”, por un lado, por el desconocimiento de lo que realmente piensan, desean y necesitan, y, por otro lado, porque se están desconociendo sus aportes oxigenadores en la resignificación de los discursos y las prácticas educativas. Consecuente con lo anterior, los estudiantes “lejos de ser espectadores acomodados a las circunstancias y condiciones de la vida escolar han de asumirla consciente y responsablemente participando en la toma de decisiones sobre su destino y también sobre el destino institucional” (Ospina et al., 2014, p.160) porque cuando el estudiante se siente reconocido en el entorno escolar y su voz tiene eco en las dinámicas cotidianas se torna proactivo, crítico, innovador, solidario, creativo, organizado y dispuesto, lo cual finalmente se traduce en confianza y deseo de trabajar en función del desarrollo de sus capacidades. Los comentarios de estudiantes develan que las clases se hacen más amenas, provechosas y enriquecedoras cuando se sienten involucrados en ellas, cuando tienen la posibilidad de investigar, exponer, ejercitarse:

"Debería ser más de lectura, de interpretación, buscar medios de que el chico, a su forma o habilidades, investigue y exponga" Egresado VE4

Si se entiende que “La interpretación es algo más que la técnica de la exposición científica de los textos” (Gadamer y Olasagasti, 1998, p.22), algo que les exige y a la vez les

posibilita a los estudiantes una lectura de las situaciones del entorno y de su quehacer cotidiano para identificar en ello posibilidades de desarrollo, no cabe duda que es interpretando como realmente se llega al aprendizaje. De manera complementaria, aparecen la investigación y la exploración como prácticas de suma importancia en los procesos educativos, en tanto abren el camino para que los estudiantes puedan participar de manera activa junto a sus docentes en la construcción y apropiación de los conocimientos significativos porque ya no va a ser solo lo que escuchan sino también lo que han descubierto en sus ejercicios de pesquisa

Así mismo, el término “exponer” dentro de la recomendación de que sean escuchadas las voces de los estudiantes tiene un gran sentido si se tiene en cuenta, como dice Arendt (2009), que “todo lo que aparece en público puede verlo y oírlo todo el mundo y tiene la más amplia publicidad posible” (p.59). En la institución educativa resuenan de manera permanente las voces de los docentes mientras las de los estudiantes permanecen silenciadas y es hora ya de que esto cambie. Exponer le permitirá al estudiante ponerse en escena dando a conocer lo que sabe y lo que le interesa saber, además, podrá entrar en contacto con sus compañeros ya desde otro rol, no tanto como seguidor sino como iniciador y animador del proceso educativo, lo cual le va a permitir desarrollar capacidades que no hubiera logrado mientras permanecía en actitud de escucha pasiva.

Consecuente con lo anterior, para el desarrollo de capacidades es muy importante que los estudiantes sean escuchados y que se propicien condiciones de conversación entre ellos y de estos con sus docentes, pues esto además de favorecer la comunicación verbal, aportar al establecimiento de vínculos y mejorar las relaciones interpersonales contribuye a mantener en alto el interés por el aprendizaje, tal como se afirma en el siguiente texto:

"A ratos las clases eran chéveres porque no eran dictadas sino charladas"
Egresado JE5

Cuando el estudiante logra manifestar a los otros sus pensamientos, deseos y la interpretación de su mundo, en pocas palabras logra sentir su voz escuchada, puede abrirse al

otro en un diálogo o conversación que genera cambio en ambos. Como lo dice Fernández (2006) “Abrirse al otro en el diálogo significa que no sólo lo “dejamos ser”, sino que lo ponemos a nuestra misma altura, permitiendo que lo que él nos dice pueda cambiarnos” (p.63). En el ejercicio de la comunicación los seres humanos se relacionan, lo que implica un intercambio de pareceres ya que cada interlocutor brinda lo que posee al tiempo que recibe. El estudiante necesita encontrar el lugar preciso para interactuar con sus semejantes, generar vínculos y potenciar la confianza en sí mismo.

4.4.3. Tránsito de la rutina a la innovación.

“Mientras estemos asegurados en una identidad fija e inmutable, no creamos” (Bárcena, 2004)

Cuando un docente intenta introducir nuevas ideas o desarrollar prácticas desequilibrantes con el propósito de sacar a sus estudiantes de la zona de confort y facilitar el desarrollo de sus capacidades, con el apoyo en mediaciones más significativas y provocadoras, hay una alta probabilidad de que se vea abocado a momentos de confusión, incertidumbre y reproche por parte de colegas, directivos y otros miembros de la comunidad educativa e incluso que experimente dolor ante la necesidad de despojarse de aprendizajes, creencias o metodologías que se han implementado durante mucho tiempo porque “Todo comienzo tiene algo de fascinante, y es a la vez, trágico; produce un cierto miedo, una cierta angustia” (Bárcena, 2004, p.51).

No obstante, el tránsito de la rutina a la innovación, de la pervivencia al cambio, de la inercia a la movilidad creativa es uno de los grandes desafíos que hoy tiene la institución educativa si realmente quiere contribuir al desarrollo de sujetos capaces de resistir a las condiciones que los alienan y aportar a la configuración de un orden social más justo y equitativo. Sin desconocer que las instituciones educativas están condicionadas por normas o directrices emanadas de los entes gubernamentales encargados del ámbito educativo, que determinan el currículo, los horarios, en muchas ocasiones los libros y las dinámicas institucionales, entre otros aspectos, esto no se puede constituir en el obstáculo para implementar innovaciones educativas. Tales prescripciones no se tienen que ver como una camisa de fuerza

que limita la creatividad y la libertad de acción porque eso sería negar la autonomía de la institución y la responsabilidad que ésta tiene en la adecuación de los currículos y las metodologías, de acuerdo con las especificidades de los sujetos y los contextos, para que resulten más pertinentes, adecuados e innovadores a la vez que den cabida a procesos verdaderamente transformadores.

Consecuente con lo anterior, “la innovación ha de conducir a los docentes y a las escuelas hacia crecientes niveles de crecimiento; lo cual redundará en un mayor desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes” (UNESCO, 2016, p.31) porque es precisamente en el despliegue de la autonomía escolar donde se pueden definir criterios y políticas institucionales que permitan a la comunidad educativa, y en especial a los docentes, generar el cambio en su quehacer cotidiano y de esta manera abrir la puerta para que, a través de nuevas estrategias didácticas y metodológicas, se vayan generando transformaciones de los procesos de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, la innovación siempre implicará la búsqueda de otras formas de hacer las cosas, orientadas a mejorar la calidad del servicio que se ofrece. El siguiente texto ilustra una recomendación en este sentido:

"Una de las recomendaciones es definir criterios y políticas institucionales para llevar a cabo innovaciones y cambios verdaderos". Estudiante JEI

“María Montessori revolucionó los parámetros educativos, poniendo al niño como auténtico protagonista de todo el proceso educativo”, (Asociación Montessori Española, 2014). De acuerdo a lo anterior, pasar de un proceso rutinario centrado solo en los contenidos como fines a procesos innovadores en los que estos sean medios para desarrollar capacidades, es posible, si y solo si el docente domina el área o asignatura que enseña, se involucra en el proceso, tiene en cuenta las realidades de los estudiantes y las condiciones de sus contextos, conoce sus intereses y expectativas, y en función de ello genera situaciones que les permitan tener verdaderas experiencias de aprendizaje.

Hacer que el estudiante sea el protagonista de todo el proceso educativo implica que los

estudiantes se involucren y se interesen en descubrir el conocimiento por sí mismos, es decir, el docente desarrolla en el estudiante la capacidad de crear en vez de consumir, lo que implica pasar de ser el transmisor del conocimiento al facilitador y guía permitiendo que el estudiante tome responsabilidad y autoría de su aprendizaje.

Muchos estudiantes admiran y desean las clases de aquellos docentes que, no solo se dedican a dictar una materia para terminar una programación o simplemente para que los estudiantes adquieran una información o ganen exámenes, sino que hacen de la clase un verdadero acontecimiento de encuentro con la vida, con los demás y con el conocimiento, esto es, clases en las que, de una u otra forma se ven reflejadas sus vidas. Se puede decir entonces que hay docentes que provocan el deseo de los estudiantes, permiten que desplieguen sus emociones y a partir de ello logran convertir sus potencialidades en capacidades, haciendo de esta manera que el aprendizaje le dé sentido a la vida y la vida dinamice el aprendizaje.

No escapa, entonces, de esta reflexión la necesidad de destacar la importancia de las vivencias personales y colectivas que se generan en los procesos de aprendizaje y en todos los procesos que se viven diariamente en el aula y en cualquier contexto. Según lo que plantea Maturana (2002) citado por la revista electrónica educare (2014, p.98) “[...] otra cosa fundamental y universal es que ningún [individuo] está donde está por accidente [...] [Somos] resultado de una cierta historia de interacciones y es en la interacción con su nicho vital que se gestan los procesos de aprendizaje”. Es claro el llamado a innovar los procesos centrando el quehacer educativo en los contextos propios del estudiante, en su vida y en sus proyectos, en lo que anhela y en lo que encuentran interesante, prometedor y significativo. Es algo así como aceptar que el análisis de la propia vida se constituye en la más potente estrategia de aprendizaje, tal como se puede ver en el texto que sigue:

"Nosotros teníamos un docente que decía vamos a hacer esta dinámica, no se enfocaba en el tema sino más en la vida" Estudiante YE2

Para que los procesos educativos tengan esa vida a la que se hace relación en el párrafo

anterior es absolutamente necesaria una actitud positiva, abierta al cambio, provocadora en la que el docente tenga en cuenta el nuevo rol que debe asumir, aquel en el que se convierte en mediador facilitador del aprendizaje. Pasar de la rutina a la innovación en los procesos educativos es convertir la escuela en un núcleo de mutaciones personales, sociales, culturales; es abrir espacio a los encuentros experienciales, a la reflexión continua y al despliegue mismo de la vida, lo cual deja como resultado grandes satisfacciones y muchas capacidades desarrolladas o en camino de lograrlo.

CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

Después de realizar este estudio a propósito del cual fueron apareciendo en escena las voces portadoras de emociones, sentimientos, expectativas, valoraciones, señalamientos y sugerencias de los participantes, todo ello en función de comprender y aportar a la cualificación de los procesos educativos en los que estuvieron o están en este momento, según su rol de egresados o estudiantes, lo primero que habría que concluir es que esta ha sido una experiencia de grandes aportaciones para nuestro equipo investigador en tres ámbitos diferentes pero complementarios: como directivos docentes, como investigadores y como ciudadanos.

En el aspecto propiamente como directivos docentes este proceso de investigación nos permitió reconocer la escuela como una organización viva, móvil y cambiante, en la que las preguntas por los otros y las relaciones cobran sentido y tienen lugar las emociones, sentires y percepciones de los estudiantes y egresados y éstas prevalecen incluso por encima de los contenidos. De esta manera, podemos decir que nuestro rol como directivos docentes no sólo se ocupa de los procesos académicos, pues, en este proceso investigativo descubrimos que trasciende a una formación holística, en la que se reconocen las particularidades de los sujetos y cobran importancia las experiencias que propiciamos en los estudiantes para el fortalecimiento de sus capacidades de ser y hacer.

En esta misma línea de sentido, la experiencia investigativa nos permitió comprender que a propósito de la formación nos encontramos con mundos diversos, cada niño, niña o joven es un sujeto particular, diferente y valioso que aporta a la construcción de humanidad desde sus experiencias específicas y únicas y no desde los rasgos homogenizadores a los que estamos habituados. Para apoyar estos argumentos, encontramos la voz de Graciela Frigerio (2016), “la educación, en su forma escolar, va a hacer lo necesario para que ese niño forme parte, como un igual, no como una etiqueta, no como un sujeto estigmatizado, si no como un sujeto a parte entera, un niño completo que dice: estoy en el mundo”.

De igual manera, este proceso investigativo ha provocado transformaciones interesantes en nuestra condición de directivos-como consecuencia de la reflexión sobre nuestra labor de direccionamiento y acompañamiento a los procesos de formación en las instituciones educativas donde laboramos. En este sentido, nos hemos hecho más conscientes del aporte cotidiano que debemos hacer al cultivo de humanidad de cada estudiante, teniendo muy presente que la viabilidad de esto radica en las condiciones que generemos para que se reconozca como protagonista de su proceso de formación y, desde una profunda valoración y respeto por sí mismo y por los otros, se comprometa con la conversión de sus potencialidades en capacidades de ser y hacer.

Además de ello, nos permitió reconocer nuestra responsabilidad como líderes frente a las transformaciones pertinentes y oportunas en los procesos institucionales, permitiéndonos escuchar la voz del estudiante frente al hacer institucional, teniendo en cuenta sus experiencias educativas para brindar una educación con calidad que abra oportunidades en su vida.

Ya en el aspecto propiamente temático, del estudio se derivan cuatro conclusiones importantes que se desarrollan a continuación:

El estudio es contundente en develar que la lógica mercantil capitalista que caracteriza al mundo contemporáneo permea la escuela y se perpetúa a través del pensamiento y las expectativas de algunos estudiantes y egresados. No hay que hacer gran esfuerzo para comprender que el discurso de la eficiencia y la eficacia, que la educación ha retomado de la industria y el mercado para dar cuenta del éxito escolar y la calidad de sus procesos, ha sido ampliamente introyectado por algunos de estos actores educativos lo cual se evidencia en la concepción reduccionista, instrumental y funcionalista de capacidad, vista como habilidad o competencia para hacer algo con éxito y de manera eficiente. A esto se suma la expectativa de ocupar lugares de privilegio sustentados en la concentración del poder y en la capacidad adquisitiva que garantiza el conocimiento visto como mercancía.

De otro lado, genera esperanza develar que el desarrollo de capacidades para algunos de los participantes del estudio está asociado a una perspectiva ética y política de la educación que parte del reconocimiento de la diversidad como un derecho que tienen todos los estudiantes pero que lamentablemente se conculca de manera permanente en los escenarios escolares, bien por desconocimiento de la importancia que esto tiene para el despliegue de la libertad de todo sujeto, por falencias en los procesos de formación inicial y continua de los docentes o por negligencia que finalmente se traduce en la rutinización y homogenización de los procesos sin la debida reflexión frente al daño que con ello se pueda hacer a los niños, niñas y jóvenes. En este sentido, cabe resaltar la importancia de encontrar egresados y estudiantes que sean conscientes de la necesidad de atender la diferencia, como factor fundamental para el desarrollo de capacidades de ser y hacer.

Otra conclusión interesante que emerge de esta investigación es la relevancia que se le atribuye al tiempo en el desarrollo de capacidades lo cual, en primera instancia, pareciera resultar consecuente con la apuesta gubernamental de los últimos años de ampliar las horas de permanencia de los estudiantes en el contexto escolar mediante la estrategia de jornada única, pero al revisarlo en detalle se encuentra una diferencia significativa en cuanto a las razones que justifican el interés por la ampliación del tiempo. Mientras el interés gubernamental radica en mantener a los estudiantes ocupados realizando actividades que les permitan el desarrollo de competencias para lograr mayores niveles de eficiencia en sus desempeños, para los y las participantes del estudio no se trata de la suma de unas horas de más para ocupar en actividades diversas sino al tiempo del docente dedicado a atender con deferencia las necesidades particulares de los estudiantes, sobre todo a aquellos que por su diversidad requieren de apoyos adicionales

Finalmente, la apreciación es vista para los estudiantes y egresados como desafío interesante para las instituciones, siendo fundamento de las relaciones pedagógicas favorables al desarrollo de capacidades; es función del educador reconocer y valorar en los estudiante todas aquellas cualidades que pueden ser potenciadas, ello motiva al estudiante ya que lo hace sentir parte importante del proceso enseñanza aprendizaje, no solo como ser pasivo sino también como ser

activo que puede desarrollar sus capacidades de ser y hacer y contribuir para que otros también lo hagan.

5.2. RECOMENDACIONES

Con la convicción de que de esta investigación se derivan aportes que pueden contribuir a la cualificación de los procesos académicos, formativos y de convivencia, no solo en las instituciones educativas participantes sino en otras con condiciones similares en los contextos municipal, departamental y nacional, se presentan las siguientes recomendaciones:

Crear espacios de debate y reflexión entre los equipos docentes de las instituciones educativas respecto a la responsabilidad de educar hoy desde una perspectiva humana integral que logre hacer frente a las demandas del mundo globalizado. Es preciso darse cuenta de lo que sucede para poderlo resistir porque de lo contrario se continuará en la perpetuación del ethos instituido.

De igual modo, se recomienda revisar de manera detallada la propuesta curricular que se está implementando en las instituciones educativas y hacer los ajustes pertinentes que permitan articular el saber con el ser, y generar experiencias educativas más acordes con las expectativas de desarrollo humano integral y de desarrollo social sostenible, lo cual indudablemente está asociado al desarrollo de capacidades, asunto que amerita la creación o fortalecimiento de espacios de diálogo abierto entre los diferentes miembros de la comunidad educativa y una revisión profunda de las necesidades y oportunidades del contexto, todo ello en función de la coherencia entre las ideas y las acciones.

De manera complementaria, se recomienda a las Escuelas Normales y a las Facultades de Educación hacer un mayor énfasis en la formación de docentes conscientes de la necesidad de desarrollar sus propias capacidades, más allá de la acumulación de conocimientos, y asumir el compromiso ético y político de promoverlas en los estudiantes con los que se desempeñan. Esto también es válido para los procesos de educación continua que se ofrecen e implementan desde las Secretarías de Educación y al interior de las mismas instituciones. Se trata de realizar procesos de formación docente en los que prevalezca el desarrollo humano y la proyección

social, con base en la promulgación de buenas prácticas y la humanización de la labor de enseñar, en aras de contar con personas capaces de educar con pasión, y establecer como principios fundamentales de la interacción humana, el respeto, la solidaridad, la justicia y la equidad.

También se recomienda que las instituciones educativas promuevan actividades que favorezcan una relación apreciativa entre el docente y el estudiante, basada principalmente en un acompañamiento que permita descubrir las capacidades en los estudiantes, es decir, el docente debe encontrar lo mejor de cada estudiante y potenciarlo, con el fin de que lo incorpore en su proyecto de vida. Ser docente implica apoyo constante a cada ser humano que llega al aula de clase y para ello nada mejor que empezar por reconocer sus mejores desempeños, sus aciertos relacionales, sus potencialidades y todas sus capacidades, ya sea a nivel artístico, cultural, deportivo, recreativo, social o académico, entre otros.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alzate, O. E. T. (2012). La argumentación como constituyente del pensamiento crítico en niños. *Hallazgos*, vol. 9(17), 211-233. Bogotá: Universidad Santo Tomas.

Arboleda, L. M. (2008). El grupo de discusión como aproximación metodológica en investigaciones cualitativas. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, vol. 26(1), 69-77. Medellín: Universidad de Antioquia

Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península, S.A.

Arendt, H. (2009). *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós.

Asociación Montessori Española (AME) (2014). Madrid. Recuperado de <https://luzdeljabalon.wordpress.com/escuelas-montessori/>

Bárcena, F. (2004). *El delirio de las palabras. Ensayo para una poética del comienzo*. Madrid: Miño y Dávila.

Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 8(19)

Benhabib, S. (1992). *Situating the self. Gender, Community and Postmodernism in Contemporary Ethics*. Barcelona: Psychology Press

Berman, M., Bendersky, S., & Huneus, F. (2004). *El reencantamiento del mundo. Cuatro Vientos*. Recuperado de https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/3573468/reencantamiento_del_mundo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1532047654&Signature=zWt3fLtHAetYkTp8nIDRYSECq38%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEl_reencantamiento_del_mundo.pdf

Burton, W. H., Kimball, R. B., & Wing, R. L. (1969). *Hacia un pensamiento eficaz*. Buenos Aires: Troquel.

Calvo, G., Cera, A., & Mina, A. (2001). *El aula reformada: un análisis de las prácticas pedagógicas en lectura y escritura a la luz de la reforma educativa*. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá: Arfo

Carr, E. (2010). ¿Qué es la historia? academia.edu. p.9 Recuperado de [https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34055233/Que es la historia de Edward H. Carr.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1530586982&Signature=9%2Fc79DMDTF7G1h0eRJhIdThwgBA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DQue_es_la_historia_de_Edward_H._Carr.pdf](https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34055233/Que_es_la_historia_de_Edward_H._Carr.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1530586982&Signature=9%2Fc79DMDTF7G1h0eRJhIdThwgBA%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DQue_es_la_historia_de_Edward_H._Carr.pdf)

Corbin, Juliet y Strauss Anselm. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia

Cuero, R. (2012). Cómo ser creativo para triunfar. Bogotá: Intermedio Editores Ltda.

Daza, L. Á. G., Orozco, J. A., García, Y. V., Tabares, Á. M. L., & Zuluaga, G. A. G. (2016). Violencia del docente en el aula de clase. Revista de Investigaciones· UCM, 16(28), 116-125. Recuperado de <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/81>.

Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro, Madrid: Santillana. UNESCO, Informe mundial sobre la educación en el siglo, 21, 31.

Fernández Díaz, M. (2005). La innovación como factor de calidad en las organizaciones educativas, vol. (8).Educación XXI. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/article/view/343/296>.

Fernández Fernández, I., Eizagirre Sagardia, A., Arandia Loroño, M., Ruiz de Gauna Bahillo, P., & Ezeiza Ramos, A. (2012). Creatividad e innovación: claves para intervenir en contextos de aprendizaje. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 10(2). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4115093>.

Fernández-Labastida, F. (2006). Conversación, diálogo y lenguaje en el pensamiento de Hans-Georg Gadamer. Recuperado de <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/15946/1/FERNANDEZ.pdf>

Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1994). Cartas a quien pretende enseñar. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire P. (2005) Pedagogía de la esperanza, un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: siglo XXI.

Foucault, M., (1975). Vigilar & y Castigar: Nacimiento de la prisión, México: Siglo XXI Editores.

Frigerio, G. 2016 "Piezas para un rompecabezas incompleto...para pensar juntos la educación, las instituciones..." Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=tNRbkwhbuM>

Gadamer, H. G., & Olasagasti, M. (1998). Texto e interpretación. Universidad autónoma de Madrid. [Versión PDF]. Recuperado de https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/283/22150_Texto%20e%20interpretaci%F3n.pdf?sequence=1

Gallo, LE, & Martínez, LJ (2015). Líneas pedagógicas para la educación corporal. Cuadernos de investigación, 45 (157), 612-629. [Versión PDF]. Recuperado de <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3215/pdf22>

García-Retana, J. Á. (2016). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. Revista Educación, 40(1), 113-132. [Versión PDF]. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/440/44043204007.pdf>

Gialdino De, I. V. (2006). La investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa, 23-64. [Versión PDF]. Recuperado de http://www.cepsifotocopiadora.com.ar/archivos/folios/31638_201592.pdf

Giroux, H. (1990). Los profesores como intelectuales (pp. 171-178). Barcelona. Paidós.

González Maura, V. (2000). La educación de valores en el curriculum universitario: Un enfoque psicopedagógico para su estudio. Educación Media Superior, 14(1), 74-82.

Gómez, C. G., & Ramos, C. S. (2007). La voz de los estudiantes: experiencias en torno a la escuela. Barcelona: Pomares S.A.

Heidegger, M., & Aspiunza, J. (1999). Ontología: hermenéutica de la facticidad. Madrid: Alianza.

Himitian, E. (2017). "¡Hacé caso!": las marcas que dejan los gritos en los chicos. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/2077231-hace-caso-las-marcas-que-dejan-los-gritos-en-los-chicos>.

Hilario, K. E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. Horizonte de la Ciencia, 5(9), 127-133. [Versión PDF]. Recuperado <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/169/166>

Krueger, R. (1991). El grupo de discusión. Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Ed. Pirámide.

Maffesoli. (2009). El reencantamiento del mundo. [Versión PDF]. Recuperado de

https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44490275/maffesoli.el_reencantamiento_del_mundo.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1531965055&Signature=Wy%2BNwIY9VB2wq2BTGTvLV8O7mnM%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DEL_REENCANTAMIENTO_DEL_MUNDO_Una_etica_p.pdf

Manem, M. V (2012). El tacto en la enseñanza. Barcelona: Ed. Paidós educador.

Margalef García, L., & Arenas Martija, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. Perspectiva educacional, formación de profesores, (47). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/3333/333328828002/>

Melich, J.C. (2002). Filosofía de la finitud. Barcelona: Herder

Mèlich, J. C., & Bárcena, F. (2000). La educación como acontecimiento ético. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Mejía, M.R. & Paz, P (2004). Leyendo las políticas educativas de la globalización. Le Monde Diplomatique. [Versión PDF]. https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/32334648/politicas_educativas.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1532051898&Signature=rLlesVlkSgMj%2BdLtGSJ%2BH5U1GZI%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLEYENDO_LAS_POLITICAS_EDUCATIVAS.pdf.

Mejía, M.R. (2011). Los movimientos educativos y pedagógicos del siglo XXI. Bogotá: Planeta Paz, Programa Ondas, Expedición Pedagógica Nacional.

Mejía, M.R. (2011). “Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo cartografiando las resistencias en educación1 (borrador en construcción) Bogotá: Planeta Paz, Programa Ondas, Expedición Pedagógica Nacional p.7

Moreno, L. L. (2010). La escuela homogenizante: una historia de exclusión social. Hologramática, 13(1), 19-42. [Versión PDF]. <https://core.ac.uk/download/pdf/35215982.pdf>

Nussbaum, M. (2005). Cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal. Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. C. (2012). Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano. Barcelona, Paidós.

Ospina Serna, H. F., Saforcada, F., Baeza Correa, J., Estupiñán Quiñones, N., López Jiménez, N. E., Roldán Vargas, O., & Molina Chávez, W. M. (2014). Emergencias educativas, ciudadanas y democráticas en Chile y Colombia. Centro Editorial Cinde.

Patiño, S. (2010). La responsividad ética. México: Plaza y Valdés Editores.

Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. México: Graficas Monte Albán.

PNUD, (2009). Desarrollo de capacidades: Texto básico del PNUD. Estados Unidos.

Reflexiones en torno al sentido de la vida en los espacios áulicos. Revista Electrónica Educare, vol. 18, núm. 3, septiembre-diciembre, 2014, pp. 263-271 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica. Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/1941/194131745016/>

Ricoeur, P. (2001). Del texto a la acción: ensayo de hermenéutica II. Argentina: Fondo de cultura argentina

Roldán, O. (2013). Tras el rostro del Sujeto borrado por la estandarización y las cifras. Inclusión en la vida y la escuela: pedagogía con sentido humana. López, S. La Serena Chile. Editorial Universidad de la Serena.

Rousseau, J.J. (1997). El Emilio o de la educación. Madrid. Ed. Alianza.

Sampieri, y otros (2014). Metodológica de la investigación. México. Mc Graww Hill. p.403

Sandín, M. P. (2003). Tradiciones en la investigación cualitativa. Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. Madrid, España: Mc Graw and Hill Interamericana de España.

Sandoval, Casilimas, C. A. (1996). Investigación cualitativa. Icfes. Bogotá: Arfo editores

Savater, F. (2005). Sentido de educar. Periódico Altablero N° 34. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-31232.html>

Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Barcelona: Editorial Planeta S.A.

Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). Experiencia y alteridad en educación. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Skliar, C., & Larrosa, J. (2013). Experiencia y alteridad en educación. Argentina: Homo Sapiens Ediciones.

Susinos Rada, T., & Ceballos López, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. Recuperado de www.revistaeducacion.mecd.gob.es

Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (p. 341). Medellín: Universidad de Antioquia.

Taylor, S.J. y Bogdan R. (1987) Capítulo 4 La entrevista en profundidad en “Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados”. Barcelona: Ed. Paidós Básica. p.174.

Taylor, C. (1993). El multiculturalismo y la política del reconocimiento. México: Fondo de Cultura Económica.

Tomlinson, C. A., & Vitale, G. (2005). Estrategias para trabajar con la diversidad en el aula. Buenos Aires: Paidós.

UNESCO (2016). Innovación educativa: serie “herramientas de apoyo para el trabajo docente”. Perú: Cartolan

Van Manen, M. (1998). El tacto en la enseñanza. España: Grupo Planeta Spain.

Varona, F. (2003). “Todavía es posible soñar” teoría apreciativa y comunicación empresarial. San José-CA. USA: San José State University.

Varona Madrid, F. (2010). La intervención apreciativa: una nueva manera de descubrir, crear, compartir e implementar conocimiento para el cambio en instituciones gubernamentales o privadas. Investigación & Desarrollo. Barranquilla: Uninorte

Vilanova, M. S., & Cooperride, D. (2013). Indagación Apreciativa: Un enfoque innovador para la transformación personal y de las organizaciones. Barcelona: Editorial Kairós.

Yelon, S. L.; Weinstein, G. W. (1988). La psicología en el aula. México: Trillas.

ANEXOS



Facultad de Ciencias sociales
Maestría en educación

FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Tema: Experiencias educativas que promueven u obstaculizan el desarrollo de capacidades de ser y hacer

Objetivo del encuentro: Al realizar las estrategias de recolección de datos, se quiere saber más sobre cómo contribuir para cualificar la educación y la formación que se implementa en las instituciones educativas del municipio de Itagüí.

Este encuentro nos ayudará a aprender más sobre las experiencias educativas de estudiantes de último grado y egresados que promovieron u obstaculizaron sus capacidades de ser y de hacer.

Tiempo de duración: El estudio tomará alrededor de dos horas de su tiempo.

Confidencialidad: Cuando se compartan los resultados del estudio, no se incluirá su nombre. Se hará todo lo posible para que nadie fuera del estudio sepa que usted participó en él.

Al firmar este documento está diciendo que:

Está de acuerdo con participar en el estudio, se le ha explicado la información que contiene este documento y hemos contestado todas sus preguntas.

Su nombre (en letra de molde)

Su firma

Fecha

Si otra persona firma este formulario a nombre del participante, explique por qué:

Nombre del representante legal (en letra de molde)

Firma de la persona que provee el

Fecha

consentimiento en representación del sujeto

Relación o parentesco: _____



PREGUNTAS ORIENTADORAS

GRUPO FOCAL – ENTREVISTA EN PROFUNDIDAD

1. ¿Qué es para ustedes una capacidad?
2. ¿Qué diferencia creen que hay entre habilidad o destreza y capacidad?
3. ¿Cómo definen ustedes a una persona capaz o con capacidades?
4. ¿Cuáles son las capacidades a las que esta institución educativa le da más importancia?
5. ¿Cuáles de las prácticas educativas que se implementan en esta institución creen ustedes que favorecen la creación o desarrollo de capacidades? Y ¿por qué?
6. ¿Cuáles de las prácticas educativas que se implementan en esta institución creen ustedes que obstaculizan la creación o desarrollo de capacidades? Y ¿por qué?
7. Según ustedes, ¿qué cambios habría que hacer en esta institución para que las prácticas educativas cotidianas favorecieran más la creación o desarrollo de las capacidades de los estudiantes?
8. ¿Qué capacidades que ustedes consideran importantes hoy no hay logrado desarrollar durante su período escolar y qué le recomiendan a la institución para que otros que vienen atrás si lo logren?
9. ¿Cuál (es) docente(s) consideran ustedes que les ha(n) aportado más al desarrollo de capacidades y cuáles son sus prácticas educativas más características?
10. ¿Cuál (es) docente(s) consideran ustedes ha(n) frenado u obstaculizado la creación o desarrollo de sus capacidades y cuáles son sus prácticas educativas más características?
11. De los aportes que le ha hecho la institución, ¿qué es lo que usted más resalta como contribución al desarrollo de capacidades?
12. De su experiencia como estudiante qué es lo que más lamenta que haya sucedido porque obstaculizó el desarrollo de algunas capacidades?

ANTECEDENTES

AUTOR	LUGAR	AÑO	TITULO DE LA INVESTIGACIÓN	OBJETIVOS	RESULTADOS	BIBLIOGRAFIA
Rolon, M., & Muñoz, J. G	Barranquilla - Colombia	2016	El pensamiento crítico frente a las tecnologías de información y comunicación en la educación media	Estos aspectos nos permiten visionar la importancia de que en la escuela se promueva el buen uso de la tecnología desde una perspectiva crítica y ética que permita un uso responsable de las tecnologías con el fin de enriquecer un pensamiento basado en la consecución de ideas, de mejorar crecer y propiciar un verdadero conocimiento significativo.	<p>La educación debe ser el epicentro de formación de pensamiento en y para la vida, desde una concepción humana que sobrepase la dimensión educativa, que propicie personas hábiles, con criterio para discernir y actuar bajo lineamientos éticos en procura de la sociedad.</p> <p>Con mira a esto la tecnología circunda la fuentes de pensamiento como elemento de suma importancia cognitiva que genera conocimiento, comunicación, y retroalimentación que para ello exige personas con gran capacidad lógica y ética para promuevan su buen uso.</p>	Rolon, M., & Muñoz, J. G. (2016, October). EL PENSAMIENTO CRÍTICO FRENTE A LAS TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACION MEDIA. In 3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y Pedagógica.

<p>Parga, A. M. L., Padilla, M. G. L., & Valenzuela, J. R.</p>	<p>Irapuato, perteneciente a la entidad federativa de Guanajuato en México</p>	<p>2016</p>	<p>Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media</p>	<p>El objetivo de este estudio es evidenciar los factores que permiten a las generaciones jóvenes llevar a cabo, de manera efectiva, sus proyectos de vida, planteándose metas a corto, mediano y largo plazo.</p>	<p>El proyecto de vida está vinculado con la realización de la persona e implica, además, un quehacer continuo al estar considerado como una tarea humana que comprende aspectos internos y externos del ser humano.</p> <p>Si bien muchos estudios coinciden en que el proyecto de vida es un conjunto de acciones encaminadas a un fin determinado o a una meta, para llevarlo a cabo, intervienen aspectos como los que menciona Castañeda (2011) que son: potencial, autoestima, conocimiento de sí, valores, misión, metas, el aspecto espiritual, emocional/afectivo, familiar, recreativo, social, corporal, ocupacional y económico.</p>	<p>Parga, A. M. L., Padilla, M. G. L., & Valenzuela, J. R. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. <i>Revista Electrónica Educare</i>, 20(2), 29-29.</p>
<p>Eraso Insuasty, A. D., Muñoz, C. A., & Salcedo Rodríguez, J.</p>	<p>IE José Antonio Galán del municipio de Iles-Nariño.</p>	<p>2016</p>	<p>La educación inclusiva para la transformación de barreras a oportunidades desde los patrones culturales y las prácticas</p>	<p>Develar qué patrones culturales y prácticas sociales genera barreras y limitantes en el desarrollo de los procesos de participación en educación inclusiva en la Institución Educativa José Antonio Galán.</p> <p>Analizar las categorías del</p>	<p>Existen barreras para aprender y participar derivadas de etiquetas y paradigmas sociales subyacentes en la cultura</p>	<p>Eraso Insuasty, A. D., Muñoz, C. A., & Salcedo Rodríguez, J. (2016). La educación inclusiva para la transformación de barreras a oportunidades desde los patrones</p>

			<p>sociales en la IE José Antonio Galán del municipio de Iles–Nariño</p>	<p>índice de inclusión implicadas en los patrones culturales y las prácticas sociales que afectan los procesos de inclusión en las áreas de gestión educativa de la institución.</p>	<p>educativa de la institución como temores, actitudes preferenciales, inadecuados procesos de comunicación, evaluación y formulación de políticas educativas.</p> <p>Se percibe dentro de las prácticas sociales la identificación de problemáticas de aprendizaje a través de las limitaciones del individuo, sin tener en cuenta su contexto y la manera cómo este interactúa e influye en él</p>	<p>culturales y las prácticas sociales en la IE José Antonio Galán del municipio de Iles–Nariño.</p>
<p>Palechor Jiménez, Erika; Mera Medina, Paola Andrea; Zúñiga Quilindo, Cristina Andrea</p>	<p>Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.</p>	<p>2016</p>	<p>Prácticas pedagógicas emergentes de las huellas vitales de los educadores pares de la Fundación para el Bienestar y Desarrollo Integral del Ser, Fundaser Popayán</p>	<p>Comprender las prácticas pedagógicas emergentes y su relación con las huellas vitales de educadores pares de la Fundación para el bienestar y desarrollo integral del ser.</p>	<p>En este sentido, se corrobora que en esta propuesta educativa se trabaja desde la autorreflexión, puesto que para los educadores pares, es valioso saber cómo piensan, qué sienten, cómo se visualizan, desde donde se identifican y proyectan su vida los estudiantes, porque reconocen que como actores sociales que marcan huellas vitales, desde su quehacer pedagógico</p>	<p>Tesis (Maestría en Educación desde la Diversidad). Universidad de Manizales. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas. Instituto Pedagógico</p>

					pueden influir positivamente en la vida personal de sus estudiantes y en el contexto social de su comunidad, lo que se traduce en el rescate de la identidad colectiva, el reconocimiento de cada uno de ellos y la transformación de su realidad.	
Claudia Milena Erazo Cultid Viviana Florinda Obando Vallejo	Municipios del Departamento de Nariño.	2016	Las huellas vitales y su impacto en la renovación de las prácticas pedagógicas frente a la convivencia escolar.	Develar en los discursos de algunos docentes, las huellas vitales que generaron impacto en la renovación de sus prácticas pedagógicas frente a la convivencia escolar. Establecer vínculos entre las huellas vitales y la renovación de las prácticas pedagógicas.	Se encontró que otra característica que necesariamente lleva a renovar las prácticas pedagógicas es el reconocimiento de la diferencia dentro del aula, pues la educación no puede seguir partiendo de praxis homogeneizantes, sino que requiere volverse sensible frente a las subjetividades, particularidades y características de los estudiantes, para así proponer proporcionar estrategias innovadoras que vayan a la par de los cambios constantes, para provocar el deseo y la motivación por aprender. Vale la pena también, adentrarse en la emocionalidad de los docentes, en su propia satisfacción frente a la	Universidad de Manizales Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Maestría en Educación Desde la Diversidad, Pasto (Colombia).

					enseñanza y en cómo estas dinámicas del afecto y la empatía además de las prácticas pedagógicas, pueden llegar a influir en el ambiente escolar y en el desempeño académico de los estudiantes.	
Rivera, F. B., & Vélez, B. S. M.		2015	La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas.	Describir los patrones pedagógicos, modelos, estilos, creencias y las interacciones maestra alumnos	Se observó: los modelos pedagógicos en la asignatura de matemáticas, los cuales no pueden ser categorizados en un modelo específico, se observaron varios modelos. En estos modelos se evidencia la forma como la docente concibe la ciencia. El positivismo tradicional incide en sus concepciones de enseñanza lo cual es coherente con su estilo pedagógico. Las creencias y las concepciones que se tiene en torno al conocimiento matemático inciden en la práctica pedagógica, reflejando una metodología con gran capacidad de predicción.	Rivera, F. B., & Vélez, B. S. M. (2015). La interpretación de la práctica pedagógica de una docente de matemáticas. Acta Colombiana de Psicología, (14), 87-96.

<p>Muñoz, J. J. D., & Londoño-Vásquez, D. A.</p>		<p>2014</p>	<p>El reto de los directivos docentes: desarrollo integral a través de las prácticas educativas de la IE Román Gómez</p>	<p>Establecer el papel de los directivos docentes en la Institución Educativa y su influencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en relación a las estudiantes de la media vocacional que les permitió destacarse en el medio al realizar las prácticas empresariales.</p>	<p>En el desarrollo humano * En el Román Gómez con su propuesta teleológica, liderada por los directivos, se promueve elaboración del proyecto de vida personal, que es la base de la formación integral y que conlleva al desenvolvimiento de los funcionalismos del ser humano (Bazdresch, 1988). * Se propicia además el desarrollo del sujeto individual y colectivo ubicado en un contexto histórico (González, 2010). * El desarrollo de las prácticas educativas, que trae consigo el plan de estudio, aplicadas dentro y fuera del aula, permite el desenvolvimiento de las dimensiones del estudiante (Luna, 2010, citada por González, 2010).</p>	<p>Muñoz, J. J. D., & Londoño-Vásquez, D. A. (2017). El reto de los directivos docentes: desarrollo integral a través de las prácticas educativas de la IE Román Gómez. Katharsis, 23.</p>
<p>Duque, Paula Andrea; Vallejo Sandra Lorena; Rodríguez, Juan Carlos</p>	<p>Universidad de Manizales</p>	<p>2013</p>	<p>Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico.</p>	<p>En los procesos históricos del ser humano, siempre ha habido espacios de encuentro, reflexión, interacción, recreación y aprendizaje; estos espacios exhiben y exhibirán una característica específica, construcción y adquisición de conocimientos experienciales, que llevan al ser humano a</p>	<p>En la práctica pedagógica, la interacción es el medio para la construcción de conocimiento y desempeña un papel central", Gómez, L. (2005). Por lo que se espera que las clases tengan un alto grado de interacciones entre estudiantes y docentes, es claro que en</p>	<p>Universidad de Manizales – CINDE Maestría en Educación y Desarrollo Humano Manizales.</p>

				<p>trascender lo vivido, en una realidad de aprendizaje colaborativo, sistémico y real. Estos espacios en la actualidad tienen un nombre: Hogar, aposento, recinto, contextos experienciales y específicamente, para esta investigación, el aula; entendida no solo como el salón de clase, sino también como todos aquellos espacios, donde el docente comparte con sus estudiantes; un espacio transformador, entendido como un lugar de investigación, creación, producción y un compartir significativo de conocimientos y actitudes en pos del desarrollo humano.</p>	<p>todas las clases hay interacciones, pero la expectativa es que se realice objetivamente, para la construcción de pensamiento crítico y reflexivo, entre estudiantes y docentes.</p>	
<p>Jorge Edison Pila Chipugsi</p>	<p>Guayaquil Ecuador</p>	<p>2012</p>	<p>La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativas de los estudiantes de I-II nivel de inglés del convenio héroes del CENPEA-ESPE de la ciudad de Quito en el año 2012</p>	<p>Establecer el tipo de estrategias motivacionales que utilizan los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje.</p>	<p>Se necesita que el docente realice prácticas motivacionales relacionadas con el idioma en grupos o parejas, de manera que permita a los estudiantes tener un buen desarrollo de las habilidades comunicativas, además de incentivarlos en el aula de clases de manera que afecte positivamente su proceso de aprendizaje.</p>	<p>Albert María La Investigación Educativa, ed. Mc Graw Hill - Alonso Tapia, J. (1997). Motivar para el aprendizaje. Teorías y estrategias. Barcelona: EDEBE. Blanco Antonio 2008, Aprender a motivar. Ed. Paidós Hernández, P., y Santana, L. E. (1988).</p>

						Educación de la personalidad: el papel del profesor. Barcelona: Oikos-Tau.
Mónica Pilar Cobaleda Estepa	Medellín - Colombia	2011	Hacia una interpretación de la praxis pedagógica en el aula, como un aporte a la formación pedagógica, por medio del arte en la básica primaria	Presentar una caracterización de la praxis pedagógica en educación artística dentro del aula, como aporte en los procesos de formación integral desde el análisis de la reflexión que tienen sobre su ejercicio docente, cuatro docentes de educación artística de la básica primaria.	Permitió captar diferentes vivencias derivadas de una búsqueda de sentido a sus prácticas y a sus metas como docente. El Docente de educación artística siempre se enfrenta a situaciones que demandan acciones relacionadas con la educación integral y el desarrollo del Ser. El docente debe enfrentar el reto de traer consigo estrategias para atender las diferentes situaciones de clase, que se deriven de sus experiencias de enseñanza o de ser lo suficientemente hábil para "improvisar" estrategias que permitan dar un desenvolvimiento adecuado a las distintas situaciones con relación a aprendizajes integrales que se presenten en clase. El concepto de educación integral aunque tenga diferentes niveles de apropiación por parte de los docentes respecto a sus	Quiñones, A, & Castro, M. (2008). Estrategias pedagógicas y didácticas para docentes de educación preescolar que ayuden a la detección e intervención del tda en niños y niñas en el aula escolar. (Tesis de pregrado). Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia.

					clases, sigue teniendo un bajo perfil, respecto a la generación de acciones pedagógicas.	
Hernández, P. A	el Jardín de Niños Estatal profesora "Gabriela Mistral" ubicado en Lomas de Coacalco, Coacalco Estado de México	2010	Directores Exitosos en Escuelas Públicas Mexicanas	El principal objetivo de esta investigación es describir el perfil de un director exitoso con la finalidad de generar conocimiento sobre el efecto del liderazgo escolar en contextos específicos.	En el aspecto profesional se ven también logros importantes desde la llegada de la directora actual, esto se detectó al entrevistar a las maestras, ellas expresan que en la directora encuentran apoyo, buena relación de trabajo, diálogo constructivo no impositivo, apertura para poder no solo dialogar, sino para lograr acuerdos que beneficien a todo el equipo académico. Entrevistando a las madres de familia, externaron sus opiniones sin limitación alguna, pudiendo rescatarse que para ellas, la gestión de la directora ha permitido una mejor enseñanza, les agrada el trato hacia la comunidad, su amabilidad, que es atenta, que soluciona los problemas, gestiona, es firme, está siempre al pendiente de la escuela, tiene iniciativa, apoya, es organizada, concilia entre los padres de familia, es buena persona, sabe	Hernández, P. A. (2010). Directores Exitosos en Escuelas Públicas Mexicanas- Edición Única.

					escuchar, es accesible, se puede dialogar con ella y es comprensiva.	
Andrea Carolina Quiñones Mayra Dayany Castro	Bogotá. Colombia	2008	Estrategias pedagógicas y didácticas para docentes de educación preescolar que ayuden a la detección e intervención del TDAH en niños y niñas en el aula escolar.	Generar estrategias pedagógicas y didácticas para docentes que ayuden a la detección e intervención del TDAH de niños y niñas en edad preescolar	Se pudo crear y proponer estrategias que se considera le permitirán a las docentes en educación preescolar informarse y desarrollar estrategias que contribuyan a mejorar la calidad de vida y educación de estos niños. Teniendo en cuenta que somos seres únicos con características especiales, es deber de la sociedad respetar la individualidad esto con el fin de propiciar en el niño la participación activa, espontánea y significativa en su entorno. Las instituciones educativas no cuentan con docentes capacitados para atender la población infantil con algún tipo de necesidad, ya que están negados a ampliar su conocimiento, capacitarse y recibir de sus colegas las herramientas y estrategias para tener en cuenta a la hora de desarrollar un proceso integral con los niños con este trastorno. Teniendo en cuenta que	Quiñones, A, & Castro, M. (2008). Estrategias pedagógicas y didácticas para docentes de educación preescolar que ayuden a la detección e intervención del tdah en niños y niñas en el aula escolar. (Tesis de pregrado). Universidad San Buenaventura, Bogotá, Colombia.

					<p>somos seres únicos con características especiales, es deber de la sociedad respetar la individualidad esto con el fin de propiciar en el niño la participación activa, espontánea y significativa en su entorno. Desde la observación y análisis de los diferentes espacios educativos y de la normatividad internacional y nacional establecida, la educación es un derecho de los niños y las niñas y es deber del estado, la familia y la sociedad brindar una educación de calidad que atienda la diversidad.</p>	
--	--	--	--	--	--	--