

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

**CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**INFORME TÉCNICO**

**ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DISEÑADAS EN EL PROGRAMA DE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO DEL CONVENIO CINDE-  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN EL PERÍODO 2000-2013 SEDE SABANETA**

**Iveth Soraya Gómez Orjuela**

**ASESOR/A:  
YICEL NAYROBIS GIRALDO GIRALDO**

**SABANETA  
2015**

## 1. SINOPSIS TÉCNICA

El trabajo de investigación “*Análisis de las propuestas educativas diseñadas en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE-Universidad de Manizales en el período 2000-2013 sede Sabaneta*” como requisito parcial para optar al título de Magister en Educación y Desarrollo Humano de la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE.

El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo fundamentado en la comprensión como acción, orientada a la lectura de la realidad social como modelo de estudio en la que interactúan sujetos políticos en contextos sociales específicos; estableciendo relaciones dinámicas en razón a problemas vitales, y situaciones potenciales concebidas como agenciamientos para el desarrollo social y humano.

El enfoque investigativo estuvo centrado en la hermenéutica, en tanto guía para el análisis de sentido encerrado en el lenguaje como revelador de significados e imaginarios colectivos, desde donde los sujetos leen e interactúan con la realidad en la cual se encuentran inmersos. En tal sentido, la estrategia usada en el trabajo de campo fue la investigación documental, en la que el sujeto investigador interactúa con documentos (*propuestas educativas de Cinde Sabaneta en el periodo 2000-2013*), registros documentales que son interrogados en clave de construir un análisis orientado a desentrañar las tendencias teórico-metodológicas que incidieron en las propuestas educativas de los maestrantes y los contextos particulares en virtud de los cuales fueron pensados (Galeano, 2012).

El método de estudio utilizado para el análisis de la masa documental -*120 propuestas educativas*-, estuvo enmarcado en una perspectiva de complementariedad, es decir, se usaron instrumentos de corte cuantitativo-*inventario de documentos, plantilla en Excel con códigos, gráficas estadísticas*- para marcar las recurrencias al interior de los textos asociadas con códigos previamente definidos -*temáticas, objetivos, contexto para el desarrollo de la propuesta educativa, población beneficiaria, ubicación geográfica, campos de conocimiento, corrientes pedagógicas, metodología, año de publicación*-, y herramientas cualitativas constituidas por registros documentales -*libreta de notas, memos, actas de trabajo y fichas bibliográficas*- utilizados en el proceso de producción escritural a partir de la comprensión del objeto de estudio - *intereses y apuestas educativas de los maestrantes en sus propuestas educativas*-, cimentada en el ejercicio comunicativo que el investigador establece con la masa documental, y que empieza a resonar con especial acento en la medida en que se ahonda en su estudio semiótico (Convenio Universidad de Manizales-CINDE; Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, 2010).

En tal efecto, los resultados arrojados en la etapa del análisis lingüístico, aluden a escenarios anclados en contextos particulares, habitados por sujetos que apoyados en la educación como elemento de transformación, intentaron aportar desde sus propuestas a la creación de espacios políticos, plurales e incluyentes, en los que fuera posible el

reconocimiento del otro/ y lo otro, en oposición a un mundo oficial de carácter formal instaurado en discursos hegemónicos, y homogenizadores de lo humano con aspiraciones de normalizarlo en códigos legitimados socialmente investidos por lenguajes jurídicos (Tedesco, 1995).

Así las cosas, los hallazgos más significativos del proyecto de investigación “*Análisis de las propuestas educativas diseñadas en el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE-Universidad de Manizales sede Sabaneta en el periodo 2000-2013*”; se pueden sintetizar en los siguientes párrafos, sin que los mismos puedan ser interpretados como conclusos en virtud a la naturaleza cualitativa de este estudio de corte documental inscrito en el paradigma comprensivo.

A continuación se procede a enunciar los principales resultados en clave de tendencias semánticas, teóricas y metodológicas, que arrojó la investigación durante el proceso de sistematización y análisis de los datos estudiados.

## **2. RESUMEN TÉCNICO**

La Maestría en Educación y Desarrollo Humano ofertada por la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE, tiene un fuerte enfoque investigativo, fundamentado en el paradigma cualitativo propio de las ciencias sociales y humanas en razón a la naturaleza de los fenómenos que se dispone a estudiar hechos de la vida social cuya fuerza está en las particularidades de los acontecimientos analizados, y no en el establecimiento de teorías generalistas aplicables a toda situación posible, previo control de las variables objeto de estudio, intención última de las llamadas ciencias positivas (Galeano, 2012).

La Maestría privilegia el ejercicio del pensamiento como acción en clave de propiciar ambientes educativos—*seminarios y talleres de línea*—, en tanto laboratorios para el desarrollo del pensamiento creativo —*tesis de grado y propuesta educativa*— desde una formación permanente y consciente de la “*reflexión*”; entendiendo este concepto como una postura crítica que debe cultivar el maestrante en si mismo frente a discursos hegemónicos que ordenan la vida social.

La Maestría resulta ser una propuesta educativa de carácter híbrido; en tanto se encuentra constituida por un sólido componente teórico fundamentado en diversas escuelas de pensamiento —estructuralismo, post-estructuralismo, etc.— que es puesto en movimiento en espacios dialógicos —*seminarios*— liderados por docentes investigadores expertos en los temas abordados. Y de otro lado, un claro e intencionado componente práctico desarrollado en escenarios educativos —*talleres de línea*—, encaminados a orientar al maestrante en relación al objeto de estudio seleccionado para la formulación de su tesis de grado.

Estas apuestas ideológicas desprendidas de la tesis de grado, son el insumo para la formulación de la propuesta educativa convirtiéndose ésta en el segundo ejercicio escritural y propuesta metodológica de carácter práctico para diseminar conocimiento socialmente validado. La propuesta educativa está concebida como una estrategia mediante la cual el programa pretende cumplir con la función social de la educación, esto

es, contribuir al desarrollo humano de los grupos sociales históricamente invisibilizados; propiciando espacios políticos en los que sea posible abordar las problemáticas que constriñen las oportunidades de progreso de los sujetos, como punto de partida para la construcción de capital social (Bourdieu & Passeron, 1995).

Por tanto, la propuesta educativa funge como escenario para el desarrollo del conocimiento construido durante la elaboración de la tesis; convirtiéndose ésta en la contracara o complemento idóneo del trabajo de grado en razón a su naturaleza propositiva en la que se privilegia el pensamiento creativo desde su concepción escritural; ejercicio comunicativo en el que el grupo de maestrantes expone sus ideas compartiendo sus convicciones políticas ante sus pares, docentes investigadores, y asesores de investigación; manifestándose como una actividad académica que puede percibirse arriesgada y provocadora en virtud a la exposición de la misma en la escena de lo público (Roldan, 2009). Sin embargo, la institución no dispone de información que le permita conocer cuales son las principales tendencias teóricas y metodológicas que influyen las propuestas educativas concebidas por los maestrantes, lo que constituye un vacío informativo que la tesis a partir de la cual se desprende éste informe pretende suplir, configurándose éste en el problema de investigación sobre el cual se fundamentó la formulación del presente trabajo. Así mismo, el entorno institucional desconoce el nivel de incidencia de estas iniciativas en los contextos sociales en los cuales son desarrolladas, determinante que podría propiciar la formulación de otra tesis, ó el desarrollo de la segunda etapa del estudio social de carácter documental que generó el presente texto.

En consecuencia, el trabajo de campo estuvo fundamentado en el ejercicio de interrogar las propuestas educativas formuladas por los tesisistas en el periodo 2000-2013, lo que sugirió un diseño metodológico centrado en el lenguaje como puente comunicativo revelador y contenedor de “sentidos” anclados en imaginarios colectivos, conocimientos disciplinares, saberes, representaciones, y prácticas sociales. Esta apuesta metodológica ubica el estudio en el paradigma comprensivo con un énfase teórico centrado en la hermenéutica, del cual se desprende la investigación documental como estrategia orientada al análisis de contenido, siendo éste la técnica de investigación desarrollada en el proceso de indagación y análisis textual; previa definición de las variables de estudio mediante proceso de categorización inicial (Galeano, 2012).

Los códigos seleccionados son buscados en los textos y estos aportan información para el análisis lingüístico, develando ideas, conceptos e intenciones contemplados por los maestrantes en sus propuestas educativas. De otra parte – los códigos - son usados como apoyo en la identificación de categorías emergentes y redes semánticas con puntos de concentración – tendencias teóricas y metodológicas – sobre las cuales es posible percibir los intereses educativos – temáticas y escenarios educativos – seleccionados por los estudiantes para el desarrollo de sus propuestas educativas. En línea con lo expuesto, la indagación de las propuestas educativas se realizó en forma manual, listando los textos objeto de análisis en un cuadro elaborado en Excel integrado por los siguientes ítems: Autores, cohorte, título de la propuesta, año de publicación, población objeto, campo de conocimiento, temática, ubicación geográfica, contexto institucional, objetivos, y metodología. La definición inicial de estas variables intencionaron el análisis de las 120

propuestas educativas que constituyeron la masa documental; tomándose la decisión de no trabajar con una muestra representativa en virtud a la naturaleza del estudio, sino con el total de las propuestas entregadas por los maestrantes.

Así pues, el análisis documental de los textos estuvo orientado a fragmentar su contenido textual en razón a los códigos mencionados a partir de los cuales se conocería su nivel de recurrencia en la masa documental; es decir, el número de veces con el que cada variable se repetía en el proceso de lectura e interrogación realizados a cada texto. Este procedimiento permitió conocer el peso específico de cada código en el contexto semántico de las propuestas estudiadas, posibilitando la marcación de tendencias teóricas y metodológicas, y por tanto, develando las apuestas e intereses educativos de los maestrantes en sus propuestas educativas.

La marcación textual como procedimiento genera la elaboración de textos estadísticos que recogen los resultados arrojados por el estudio en las etapas de sistematización y análisis; sin embargo, la presentación de los resultados es un factor clave en el proceso de diseminación de los mismos. Por tanto, para efectos comunicativos los hallazgos del referido estudio cualitativo se presentan en forma gráfica, con el objeto de posibilitar al lector la identificación de las tendencias conceptuales y procedimentales que influenciaron los ejercicios escriturales de los maestrantes entre el periodo 2000-2013.

### **3. FUNDAMENTACION TEORICA**

Desde hace mucho tiempo se vienen diseñando propuestas que pretenden mejorar los contextos educativos, pero las transformaciones que la sociedad actual reclama no se perciben y menos aún en las instituciones educativas. La presente investigación es un esfuerzo más por ofrecer elementos de reflexión, discusión y acción en torno a un tema complejo y con diferentes variables como es el educativo.

El estudio riguroso de las propuestas educativas presentadas por los estudiantes de la maestría en el período 2000-2013 evidencia nuevas necesidades para los estudiantes y retos para los docentes, que solamente podrán abordarse desde la realidad que se vive actualmente y las tendencias teórico-prácticas que han ido emergiendo como alternativa para reemplazar una educación tradicional que no responde a las necesidades actuales.

Primero habría que reconocer que las propuestas educativas que se han centrado en la dimensión cognitiva de los estudiantes han tenido logros incompletos, porque no atienden otras dimensiones del ser humano como la comunicativa, la afectiva, la emocional, la relacional, la política y la corporal. Centrarse solo en lo cognitivo y pretender medir a un estudiante exclusivamente en esa dimensión, desconoce otras potencialidades que tiene y que le pueden ayudar a desempeñarse socialmente en una forma exitosa.

Es importante reconocer que no solo la institución educativa aporta conocimientos a los niños, niñas y jóvenes, la información ya se encuentra fácilmente y la función de la escuela ahora es desarrollar las habilidades para saber interpretar dicha información, relacionarla y utilizarla para resolver problemas no solo personales, sino sociales. El

estudiante de hoy es un niño, niña, joven que vive en un mundo globalizado e interconectado que es relativo, incierto e individualista, por eso necesita ser creativo, crítico y propositivo para participar de transformaciones en los diferentes contextos en los que participa, en este punto se vincula el concepto que enmarca uno de los objetivos de la educación actual: la formación de un sujeto político, consciente de su responsabilidad ciudadana, con una formación para aportar y decidir sobre el mejoramiento de su comunidad, esto lo explica claramente Hanna Arendt cuando afirma que una acción política conlleva

(...) "el deseo de transformar el mundo y la experiencia de la pluralidad. Por tanto, la acción requiere del discurso y de la pluralidad, no es posible actuar en aislamiento y el discurso es la realización de la pluralidad, es decir, de vivir como ser distinto y único entre iguales. Dentro de la misma diversidad humana, el hombre en sus relaciones, siendo un ser con otros, es también un ser de logos, lenguaje, de discurso. Y es precisamente a través de la comunicación en el lenguaje y en el discurso, como afirma, niega, cuestiona y comunica su proceder en ese espacio de donde se entrecruzan la pluralidad de acciones, intereses, cuyo objetivo es la transformación permanente del mundo y la concreción de su poder de consensuar". (1996; 202)

Pero el escenario educativo requiere de un líder que propicie el ambiente para generar esos cambios, el docente está llamado a potenciar el desarrollo de nuevas habilidades para la actualidad, de acuerdo a diferentes ritmos de aprendizaje, necesidades emocionales, sociales y afectivas. El docente acoge al estudiante en todas sus dimensiones, lo motiva, lo provoca para encontrar nuevas preguntas y orienta la investigación y la búsqueda del conocimiento, media en los conflictos y enseña a resolverlos, ayuda a ver los problemas y abre espacios para buscar soluciones. En síntesis enseña al estudiante a utilizar lo que sabe y las diferentes habilidades que tiene para resolver problemas cotidianos en aprendizaje individual y cooperativo. De esta forma, el docente se convierte en líder de transformaciones cognitivas, emocionales y afectivas. Con la experiencia adquirida, se espera que cree propuestas educativas para lograr los cambios que la sociedad espera de la educación y busca expandir estas prácticas renovadoras a la mayor cantidad de población.

Esta forma de abordar las prácticas educativas hace un gran aporte al mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, centrando el interés en el desarrollo y no solo en el aprendizaje, teniendo en cuenta que promover el desarrollo humano desde la primera infancia determinará oportunidades futuras en todas las dimensiones del ser humano.

Para Martha Nussbaum "la medida correcta de desarrollo se focaliza en las personas, es sensible a la distribución, y es plural; refleja el hecho de que la gente no lucha por la renta nacional, lucha por una vida con sentido para ellos mismos" (Tomado del discurso en la recepción del premio Príncipe de Asturias 2012). Se trata de empoderar a los niños, niñas y jóvenes para descubrir sus capacidades y desarrollarlas con el ánimo de construir la mejor calidad de vida que puedan llegar a tener. Sin embargo la calidad de vida debe ser pensada en comunidad, en unos logros colectivos, en el sentimiento de incompletud y

malestar si el otro está sufriendo o no puede lograr lo que quiere, según un decálogo de educación y democracia construido a partir de las ideas de Nussbaum “la escuela puede inculcar actitudes frente a la debilidad y la impotencia que den cuenta de que ser débil no es vergonzoso y de que necesitar a los demás no es digno de un hombre; también puede enseñar a los niños que tener necesidades o considerarse incompletos no son motivos para sentir vergüenza sino ocasiones para la cooperación y la reciprocidad” (Decálogo de la educación y la democracia 2003; 1).

Por esto es importante incluir las habilidades socio-emocionales en los currículos escolares, para aplicarlas en las situaciones de convivencia que se presentan en diferentes contextos, lo que permitirá el conocimiento de sí mismo, el reconocimiento de los propios sentimientos y emociones, para poder pensar en el otro y en su vulnerabilidad frente a las acciones de los demás y las consecuencias de estas.

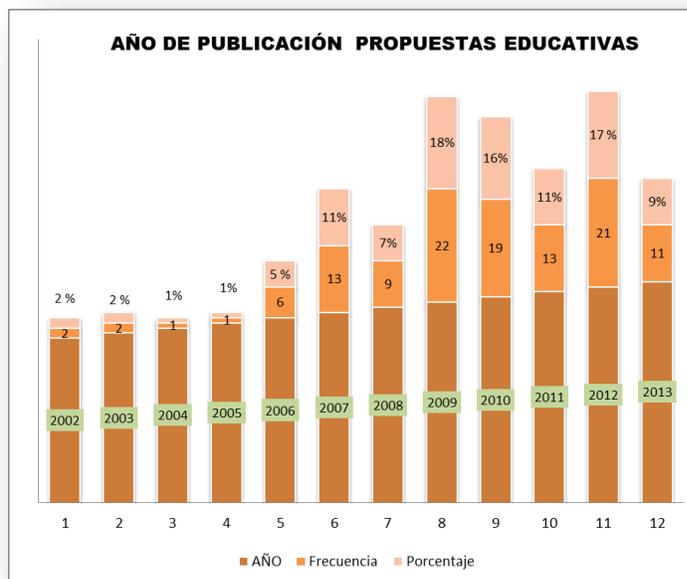
El contexto educativo está llamado a repensar el desarrollo humano como alternativa para facilitar la creación de proyectos de vida acordes con el ciudadano que la sociedad requiere y con la clase de vida que cada estudiante sueña, permitiéndole ser en todas sus dimensiones y desplegando sus potencialidades para vivir en sociedad, haciéndose feliz a sí mismo y apoyando a los demás para lograr sus proyectos personales, como lo afirma Van Manen “(...) muchos profesores interpretan intuitivamente que, para todos los estudiantes, su educación es un proyecto de vida, cada asignatura, cada curso, cada logro deben tener sentido en términos de este proyecto vital más amplio de la persona” (1998; 174).

Desde estos aportes teóricos se fundamentan propuestas educativas que parten de la realidad y necesidades de los niños, niñas, jóvenes y docentes en la actualidad, reconociendo que la educación puede ser el eje de la transformación social vinculada al desarrollo humano que tenga en cuenta todas las dimensiones del ser humano, sus capacidades, sus limitaciones y su vida en comunidad para posibilitar el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.

#### **4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN**

A continuación se presentan los resultados del trabajo de investigación, representados en gráficas para facilitar la interpretación de los datos. A cada gráfica se le hará una lectura tanto cuantitativa como cualitativa. Este ejercicio de lectura busca también sugerir posibles puntos de partida para la interpretación de los datos, más allá de una lectura descriptiva.

##### **Gráfica 1: Año de publicación**



Los hallazgos arrojados durante el estudio de la masa documental objeto de análisis muestran que la mayor producción escritural se dio entre los años 2010-2013 con un total de 64 propuestas educativas que corresponden al 53% de la masa documental analizada lo que indica una producción de 16 propuestas por año; sin embargo, el año de mayor publicación fue el 2012 con un total de 21 propuestas educativas que representan el 33% de los proyectos registrados.

Estos resultados pueden estar asociados con reformas educativas que CINDE-Sabaneta ha implementado, buscando fortalecer el currículo de su maestría a fin de incrementar la demanda del mismo entre los profesionales (ciencias sociales y humanas, ciencias de la salud, y demás disciplinas), que estudian la posibilidad de iniciar una maestría con el propósito de cualificar su experiencia y perfil profesional. Esta conjetura está vinculada con el posicionamiento, credibilidad, e imagen favorable que puede tener la Maestría en Educación y Desarrollo Humano, ofertada por la Universidad de Manizales en convenio con la Fundación CINDE; en virtud al énfasis investigativo del mismo y a la apuesta de la institución por generar conocimiento socialmente validado a partir de la disposición de escenarios educativos que inviten a la “*reflexión*” desde una perspectiva social.

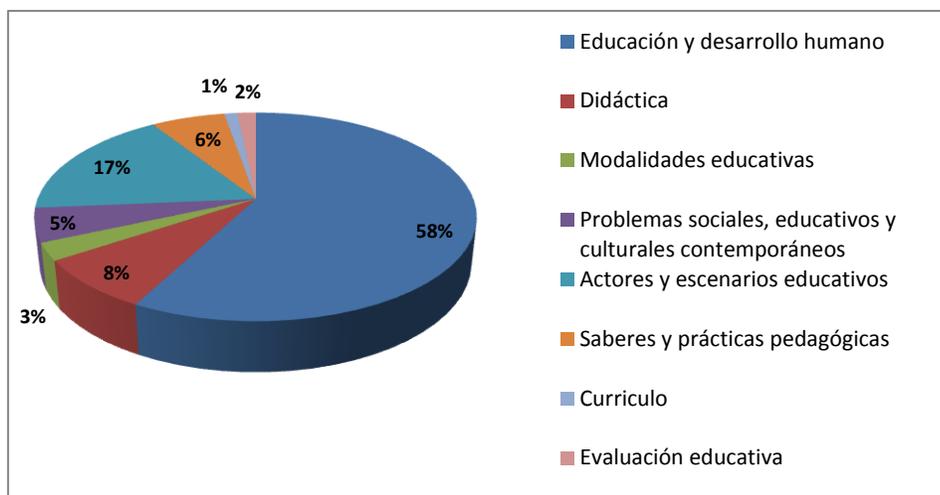
Este aumento progresivo en la producción escritural, puede tener fundamento en el incremento de profesionales de diferentes disciplinas cursando la Maestría en Educación y Desarrollo Humano y a la cantidad de estudiantes que se están graduando con procesos más ágiles y oportunos.

Lo que evidencia como se han ido consolidando las propuestas dentro del programa y ha aumentado su entrega e importancia no solo para el Cinde sino para los estudiantes de la maestría que ven en dichas propuestas la oportunidad de pensar la educación desde los diferentes enfoques que presenta la maestría, la sensibilización por la población más vulnerable, las corrientes pedagógicas estudiadas, los ambientes educativos más favorables y los escenarios posibles para desarrollar propuestas que aporten realmente al desarrollo de diferentes comunidades.

Puede percibirse en la revisión de las mismas como el recorrido por la maestría va abriendo un abanico de posibilidades a los estudiantes que comienzan a pensar en la

educación de una manera diferente a la tradicional y le apuestan a otras formas más humanas de concebir la educación, el aprendizaje y el desarrollo. Igualmente se percibe la inclusión de discursos que integran la política, construcción de ciudadanía, la participación y espacios que acepten la diversidad, buscando el despliegue de subjetividades más conscientes de si y de su responsabilidad con los/las otros/otras y las comunidades a las que pertenecen.

**Gráfica 2: Temáticas**



La indagación de las propuestas educativas evidencia intereses temáticos vinculados a procesos de socialización experimentados por los sujetos en sus ciclos vitales; destacándose el abordaje de tópicos relacionados con la categoría teórica de Educación y Desarrollo Humano registrada en el 58% de las propuestas educativas, le siguen Actores y Escenarios Educativos con un 17%, Didáctica con el 8% y Saberes y Prácticas Pedagógicas con el 6%, Problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos obtuvieron un 5%, Modalidades Educativas un 3%, Evaluación Educativa un 2% y el Currículo obtuvo el 1%.

La temática que obtuvo el 58% en las propuestas educativas: educación y desarrollo humano era de esperarse por el énfasis de la maestría y por ser el eje central de la formación de sus estudiantes.

El desarrollo humano puede pensarse como una oportunidad para que las personas puedan desarrollar sus capacidades en forma integral, avanzando cada vez más en la satisfacción de necesidades y logrando las metas propuestas para su vida, pues este comienza a nivel individual, pero se apoya en la familia y en la comunidad para tener libertad de acción, como lo describe Amartya Sen se trata de que las personas tengan "libertad de agencia, y es en esencia la libertad (¿posibilidad?) que una persona tiene para llevar a cabo su proyecto de vida dentro de una gama de proyectos de vida que una sociedad puede ofrecer" (Luna, 2009 p.6).

Desde este enfoque las propuestas educativas presentan posibilidades a la población a la que va dirigida para buscar promover el desarrollo humano integral desde diferentes dimensiones, porque éstas se han creado para reflexionar, aprender y aplicar los conocimientos en muchas temáticas planteadas como la configuración subjetiva y socialización política, afectividad y erotismo, desarrollo cognitivo, desarrollo físico, madurativo y neuro-desarrollo, desarrollo moral, comunicación y lenguaje, socialización y cultura, la lúdica y la estética, lo que muestra que las propuestas educativas se han convertido en una forma de divulgar el desarrollo y la educación con conceptos diferentes a los de calidad privilegiando la cobertura, desarrollo de competencias, pruebas que miden habilidades meramente intelectuales, etc. para mostrar otro acercamiento más humano y centrado en el ser, algunas de estas temáticas serán tratadas nuevamente en la siguiente gráfica.

Como ya se ha señalado anteriormente el desarrollo humano es una temática que ha ido cobrando vigencia, esto puede ser gracias a la crisis que se generó por propuestas como la globalización, el capitalismo, el individualismo y el relativismo moral, lo que fue creando un cambio en los valores y en el sentido de lo humano, de allí que se vuelva a ver la necesidad de retomar un concepto de desarrollo pero no solamente basado en lo económico sino en la valoración del ser humano.

Es por esto que, tanto el desarrollo como la educación deben estar vinculados al factor humano, porque son las personas quienes con la realización de sus proyectos de vida facilitarán la construcción de la sociedad que se busca; de ahí que la educación deba privilegiar unos ambientes más abiertos al empoderamiento de los niños, niñas y jóvenes, para el liderazgo, la construcción de proyectos, la solución de problemas y otros, que servirán para desarrollar habilidades necesarias en las transformaciones sociales.

Otra inferencia que se puede hacer respecto al interés que se ha generado por el tema proviene del peso que han adquirido algunos docentes investigadores pertenecientes al CINDE –*Maria Teresa Luna, Ofelia Roldán, Sara Victoria Alvarado, Marco Raul Mejia, German Muñoz, Marieta Quintero; Maria Eumelia Galeano y Alejandro Acosta Ayerbe*-, en el desarrollo de espacios reflexivos, formativos e investigativos y la influencia que pudieron tener en los estudiantes de la maestría

Continuando con el análisis de la gráfica se encuentra que después del desarrollo humano, los actores y escenarios educativos obtuvieron un 17% de interés, puede ser porque se reconoce al ser humano como protagonista de las transformaciones que se pretendan en cualquier ámbito y en este caso para los escenarios educativos son fundamentales las personas que interactúan en ellos. La gama de posibilidades que presentan las propuestas educativas son muy amplias, tienen en cuenta a personas de todas las edades en su proceso de formación académica y pretenden impactar aún en el ámbito laboral. En cuanto a los escenarios se dirigen a diferentes contextos como la escuela, la familia, la comunidad, la ciudad, la sociedad en general, porque desde las propuestas educativas es posible impactar cualquier actor o convertir un escenario en educativo si se crean los ambientes adecuados para ello.

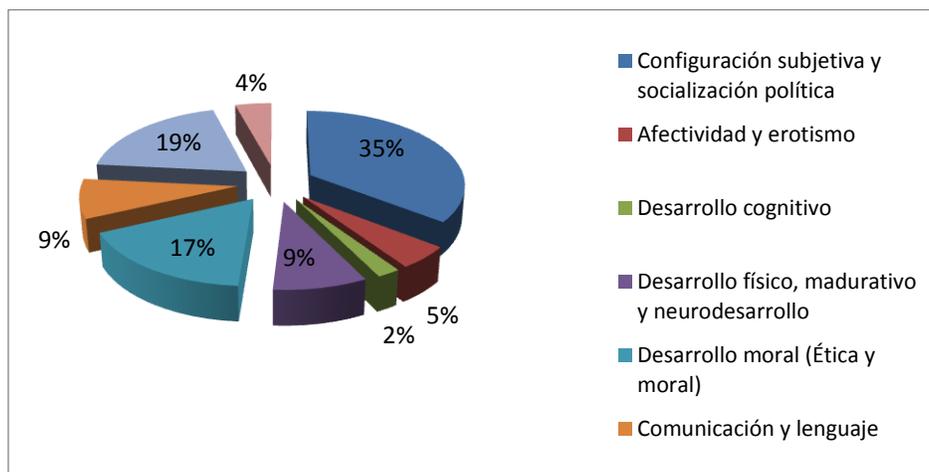
Desde este punto de vista, la didáctica obtuvo un 8% en el orden de temáticas elegidas dada su importancia para convocar a los actores educativos, la didáctica muestra el camino que deben seguir tanto los sujetos que enseñan como los que aprenden para lograr el aprendizaje, aporta elementos teórico-prácticos a los docentes para transformar el simple dato teórico en información de interés para los estudiantes, esta tiene que ver con el ambiente propicio, la secuencia de contenidos, el nivel de desarrollo, lo que necesitan y lo que quieren aprender y la forma de valorar sus avances o dificultades para cumplir las metas propuestas.

Es importante este porcentaje en tanto revela el reconocimiento que se le está dando a la forma como se presenta el conocimiento más que el conocimiento como tal, porque este no se interioriza en forma memorística como se creía antes o por obligación o por miedo, al conocimiento es necesario darle una secuencia, unos niveles de dificultad, una valoración al aprendizaje de acuerdo a la forma como se ofreció y a los niveles de dificultad alcanzados que no tienen nada que ver con el deber ser sino con lo que el aprendiz realmente está viviendo.

Aquí también juega un papel muy importante la motivación por la disposición del estudiante para aportar en la construcción de ese conocimiento, lo cual depende mucho de la forma como el docente planea las actividades y cree el ambiente propicio para la participación e interacción de los mismos.

Para finalizar puede observarse que fueron los discursos implícitos al currículo, los saberes y prácticas pedagógicas y las modalidades educativas; el objeto de interés en menor medida abordado por los maestrantes en el diseño de sus propuestas pedagógicas, configurándose éstos tópicos en opacidades emergentes; es decir, en temás que pueden caer en desuso como campos de estudio; y sin embargo, pueden resurgir si se empiezan a mirar de otra forma, acorde a los nuevos discursos teóricos que van surgiendo.

**Gráfica 3: Temáticas de educación y desarrollo humano**



En cuanto a las temáticas de educación y desarrollo humano, sobresalen los temas de: Configuración Subjetiva y Socialización Política con el 35%; Socialización y Cultura con el 19%, y Desarrollo Moral (ética y moral) con el 17%; le siguen en menor porcentaje Comunicación y Lenguaje y Desarrollo Físico, Madurativo y Neurodesarrollo con un 9%, Afectividad y Erotismo con el 5%, Lúdica y Estética con el 4%, y por último se encuentra el Desarrollo Cognitivo con un 2%.

Una hipótesis que puede contribuir a entender el interés de los maestrantes por abordar los tópicos relacionados con estas categorías teóricas, está centrada en las diferentes estrategias metodológicas con las que cuenta el programa para promover el análisis y la reflexión sobre problemas sociopolíticos, educativos, económicos, culturales, y ambientales contemporáneos experimentados por la sociedad moderna, avizorados como expresiones de un estado de crisis ocasionado por la erosión y posterior caída de los metarrelatos que explicaban la vida en sociedad; otorgándole un “sentido” que al parecer no existe (Mejía, 2009).

La crisis mencionada se encuentra vinculada con la incapacidad del discurso científico para explicar las causas de los problemas relacionados con sus objetos de estudio, cuya comprensión escapa a sus lógicas físico/matemáticas; la improductividad del discurso económico para redistribuir equitativamente la riqueza, proveniente de los periodos de crecimiento en el grueso de la población; restringiendo su función al establecimiento de sistemas tributarios que continúan acentuando las desigualdades entre las distintas capas sociales. Y la ilegitimidad de un discurso jurídico ineficaz en la garantía de los derechos y libertades fundamentales; legislando sobre un principio de injusticia que establece grados de criminalidad y severidad en las penas en virtud al origen social del sujeto infractor (Acosta, 2009).

Estos intereses denotan claras intenciones en los participantes por ampliar sus horizontes comprensivos, frente a la manera como una persona se constituye en sujeto político a partir de las interacciones que establece con el(los) otro(s) desde sus primeros años de vida, en respuesta a unos procesos de socialización que inician en el vientre materno y finalizan con la muerte.

Convertirse en sujeto político requiere de una orientación que comience desde la familia y continúe en la escuela, tradicionalmente neutras en estos temas, pero que ahora requieren de una participación más activa. Desde los procesos de socialización iniciales se empiezan a interiorizar valores que más adelante alimentarán una conciencia política, como son la autonomía, la justicia, la tolerancia, y otros, pero estos no pueden enfocarse de manera individual, al crecimiento del sujeto, para que realmente haya una socialización política es necesario que estos temas sean abordados a la luz de intereses comunes, de luchas que reconozcan la importancia del otro y las consecuencias de los actos individuales en la vida de los demás.

Para lograr esto es necesario que en los ambientes y actividades escolares se empiecen a introducir espacios de reflexión, expresión espontánea de ideas, participación en la toma de decisiones y creatividad para proponer soluciones a problemas grupales.

Estas oportunidades serán el espacio propicio para lograr lo que afirman Alvarado y Botero “solo en este juego entre lo singular y lo común, lo que me diferencia y lo que me hace igual, soy capaz de reconocerme plural en lo común, soy capaz de reconocer que mis sentidos y mis apropiaciones identitarias no se agotan en mi biografía, sino que me obligan a mi vida en común, al entre nos, es decir, me hacen sujeto político” (2009, p. 14)

Y es en las narrativas, en los debates, en los espacios de mediación y conciliación de conflictos donde se deben incluir temáticas como la diversidad cultural, los deberes y derechos, la participación democrática, para crear una ética de la convivencia que permita vivir en comunidad e interesarse por los problemas actuales del entorno más cercano y del país, logrando ampliar el círculo ético de la comunidad educativa.

Haciendo una revisión de las afirmaciones hechas en los párrafos anteriores podría decirse que estamos ante un cambio en lo que se espera de la educación, es decir, incluir la formación política en las instituciones educativas y ese es el aporte que las temáticas de desarrollo humano le hacen a las propuestas educativas, se trata de dar un enfoque más amplio al proceso de socialización que se puede dar en las escuelas, salir del individualismo, los temas tabú, el silencio y la obediencia, para convertirla en un espacio más abierto a otras posibilidades de socialización política y a la construcción de sociedades democráticas, justas y solidarias.

Otra temática que obtuvo un porcentaje alto fue el desarrollo moral (ética y moral) con el 17% lo que obliga a reconocer que la educación es un proceso de humanización y socialización que requiere de la afectividad y que esta se integre con lo cognitivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En las propuestas educativas se evidenciaron aportes teóricos de autores que humanizan la educación y le dan un giro al discurso pedagógico, desde la política y la filosofía, se encuentra a Arendt Hannah, Joan Carles Mélich, Fernando Bárcena, Emmanuel Levinas, Agnes Heller y Marta Nussbaum, quienes reconocen el discurso ético que sustenta las acciones educativas y la apuesta por la formación de sujetos políticos responsables de sí mismo y de los otros, que sean capaces de percibir el rostro del otro y atender a sus demandas.

Según lo que se vive en las instituciones educativas y en otros ambientes no formalizados, actualmente hay un distanciamiento del sí mismo y de los otros, lo que genera una disminución de la práctica de la solidaridad. Lo anterior nos conecta con la educación moral, la cual muestra sus debilidades por la contradicción que existe en la capacidad que tienen los niños, niñas y jóvenes de explicar en qué consisten los valores y el deber ser, pero cuando se trata de llevarlos a la práctica, se observan comportamientos diferentes a lo planteado en el discurso, de ahí que los esfuerzos deban enfocarse simultáneamente a la afectividad, lo cognitivo y lo volitivo de las personas.

Por esto, la práctica de los valores no puede ser algo natural que le llegue a la persona por casualidad, esta se construye en un medio que se proponga construir los marcos interpretativos de lo que se define como “bueno” y “malo”, usados como soportes para situarse socialmente y tomar decisiones.

Para esto es indispensable acudir a la sensibilidad del docente para acercarse a los estudiantes, con la expresión entusiasta de apoyo y credibilidad en sus capacidades, atendiendo a “la vulnerabilidad o la necesidad de los niños y las niñas lo que le exige al docente su receptividad pedagógica, por tanto la debilidad del niño/a se convierte en una curiosa fuerza sobre el adulto” (Van Manen, 1988).

Con esto se pretende afirmar que el reconocimiento de la subjetividad implica el intercambio de saberes, creencias, valores y cuestionamientos entre docentes y estudiantes, es necesario reconocer la importancia de introducir prácticas educativas tendientes a la expresión de sentimientos y emociones que muestren el “rostro” de los niños, niñas y jóvenes que se tienen en las aulas o en otros contextos no formales.

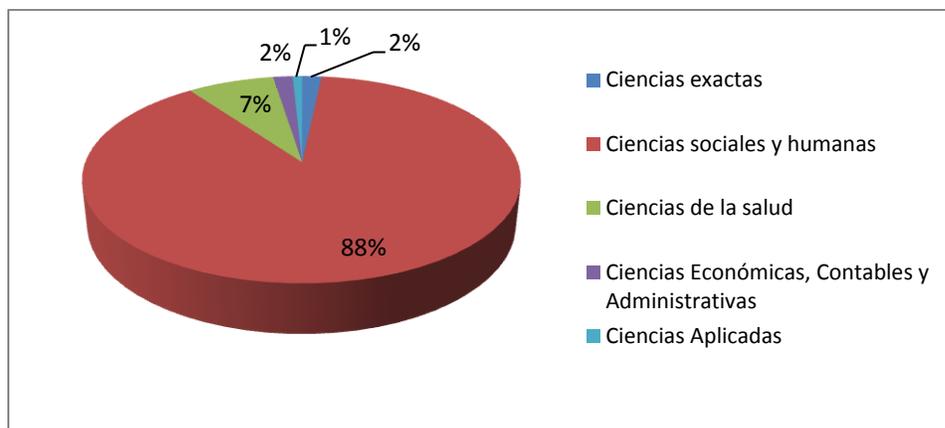
Este “rostro” que se propone rescatar proviene de los aportes teóricos de Levinas quien hace unas reflexiones críticas acerca del concepto de autonomía, proponiendo una heteronomía en donde la presencia del otro no niega la autonomía sino que por el contrario la fomenta. La heteronomía con lleva obligaciones y responsabilidades morales con el otro, según Levinas acepto que a mi libertad la antecede una obligación para con el otro (Levinas, 2000). Según Levinas sin el otro no somos nada, este hace un llamado a salir de nuestro yo egoísta y atender el llamado del otro.

Y es que los aportes de Levinas revolucionan los conceptos actuales de individualismo, los cuales permean las aulas de clase o cualquier contexto relacional, mientras que se está viviendo bajo preceptos de salvese quien pueda y cada uno lucha por lo suyo no importa a que precio, “para Levinas el yo es el resultado de que alguien nos haya cuidado” [...] Así, el punto de partida del pensamiento filosófico no ha de ser el conocimiento, sino el reconocimiento, pues a través de los otros me veo a mi mismo” (Gil, 2000, p.1)

La integración de estas afirmaciones a la pedagogía implicaría reconocer, como lo propone Bárcena, quien afirma que el acontecimiento pedagógico debe estar enmarcado en una hospitalidad y acogida al estudiante como recién llegado a un contexto social y que es nuestro deber ayudar al otro, disminuir la competencia en las instituciones educativas y remplazarlas por la colaboración, la solidaridad y la compasión, pero primero ese yo debe crecer en capacidades y conocimiento de sí mismo, para después darse al otro.

También se puede inferir en los datos que emergieron en la revisión de las propuestas educativas que estas intentan responder al dolor de muchos seres humanos que se quedaron maniatados frente al sufrimiento y la indiferencia de la sociedad, en otras se percibe la esperanza de abrir otros caminos para encontrar soluciones desde la sensibilidad y la compasión por los demás, mientras que en otras se siente ese espíritu de lucha por restablecer derechos y oportunidades, por ganar espacios políticos y participativos, por lograr un empoderamiento en los diferentes espacios que habita el ser humano desde una conciencia de sí y de la vida en comunidad.

#### **Gráfica 4: Campos de conocimiento**



Con un 88% de participación entre la masa documental analizada -120 propuestas educativas-, se encuentran las ciencias sociales y humanas, mientras que los demás campos de conocimiento contemplados perdieron fuerza convirtiéndose en opacidades. La participación de los mismos fue: Ciencias de la salud 7%; Ciencias exactas y Ciencias económicas, contables, y administrativas con un 2% en ambos casos y Ciencias aplicadas con tan sólo un 1%.

Así pues, es viable suponer que la tendencia marcada del campo de conocimiento “*Ciencias Sociales y Humanas*” como relevancia en su función de marcador temático, en el que se agrupó las  $\frac{3}{4}$  partes de la masa documental analizada; puede estar vinculada con el hecho de que las ciencias sociales y humanas buscan develar la vida en sociedad, el conocimiento de la cultura, los contextos y problemáticas que existen en una comunidad y los aportes que desde las diferentes disciplinas se pueden integrar.

En el rastreo teórico de las propuestas educativas se observan autores que contribuyen desde la sociología, filosofía, política, antropología, psicología y pedagogía a la solución de dichos problemas. En las diferentes propuestas se evidencia un enfoque crítico de la educación y de la sociedad en general, con el que se pretende hacer un análisis de las acciones y transformaciones sociales y como éstas entran en conflicto; la crisis actual reclama la búsqueda de soluciones en las investigaciones y propuestas que puedan dar respuestas, permitan comprender la realidad y tomar posición frente a ella.

Es así como se observa que la educación es pensada como un derecho fundamental, en tal sentido, las fuentes consultadas fueron la Constitución Política de Colombia y la Convención Internacional de los Derechos del Niño. Sobre la base de esta premisa, los maestrantes revisaron los lineamientos publicados por el Ministerio de Educación Nacional – MEN- para conocer los principios fundamentales del modelo educativo.

Pero también la educación empieza a leerse desde un contexto socio-político que va más allá de los espacios políticos formalizados. Con las ideas de Hannah Arendt, en su texto “La condición humana”, se evidencia una apuesta crítica de la educación, específicamente a los postulados propuestos por el MEN en contraposición a la visión política de la educación develada en los teóricos citados.

Es por esto que fueron abordados autores como Max Horkheimer con el texto "Teoría crítica", Theodor Adorno con "Educación para la emancipación" y Peter Berger y Thomas Luckman con el texto "La construcción social de la realidad". Con estos teóricos se introducen los postulados de la pedagogía crítica a las propuestas educativas, la cual se opone a una educación tradicional y homogenizante, con un currículo estandarizado, basado en el desarrollo de competencias cognitivas que dejan de lado la afectividad, las necesidades individuales de los niños, niñas y jóvenes y les niega la posibilidad de participación y autogestión de su proceso de aprendizaje.

Desde esta perspectiva se aportan elementos para construir conciencia crítica tanto en los aprendices como en los adultos formadores, se rompe la rigidez en los roles y el acontecimiento pedagógico se convierte en un espacio de diálogo, escucha y retroalimentación. Lo que inicialmente puede ser un espacio de crítica, con la reflexión y discusión, puede convertirse en propuestas para el mejoramiento de diferentes contextos.

Precisamente ubicándose en el contexto social no podía pasar desapercibida la situación que se está viviendo con el fenómeno de la globalización y la crisis de la modernidad, análisis al que han aportado autores como Pierre Bourdieu con varios textos relacionados con la escuela y sus desigualdades, la miseria de la globalización y la juventud; Anthony Giddens con el texto "Consecuencias de la modernidad", y Zigmund Bauman con el texto "Vida líquida". Estos autores han contribuido a la reflexión en torno a la toma de conciencia de la procedencia y ubicación en el mundo como ciudadanos globalizados.

Desde estas posturas teóricas se considera que cada sujeto se ubica de manera particular en el mundo y tiene experiencias que lo determinan y convierten en una persona única. El lugar que ocupa el individuo en el mundo social determina sus vivencias, pero éstas pueden ser repensadas y transformadas para lograr la emancipación. Precisamente en torno a la emancipación, Paulo Freire aborda una pedagogía liberadora en la cual las personas reflexionan y analizan el mundo en el que viven, pero no para adaptarse a él, sino para luchar frente a los opresores por medio de una educación problematizadora del mundo, que favorezca el trabajo en equipo para alcanzar la liberación en comunidad.

En este recorrido teórico empiezan a emerger otros discursos que tienen que ver con la cultura y la posición de las mujeres en la sociedad, es así como se encuentra a Marcela Lagarde con "Identidad femenina", Luisa Muraro con "El orden simbólico de la madre" y Clifford Geertz con el texto "La descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura. El impacto del concepto del hombre en la interpretación de las culturas". Estos teóricos participan desde la antropología y filosofía, consideran que la función de la cultura es dotar de sentido al mundo y hacerlo comprensible, logrando interpretar los símbolos clave de cada cultura, pero introduciendo reflexiones de género que reivindicuen el lugar de la mujer en la sociedad y sus diferencias e igualdades con respecto al hombre.

Sin lugar a dudas el propósito de las ciencias sociales también es comprender las particularidades, las diferencias, más que explicar una realidad humana, pero éstas no pueden estar desligadas de un discurso ético y afectivo. Los autores que han

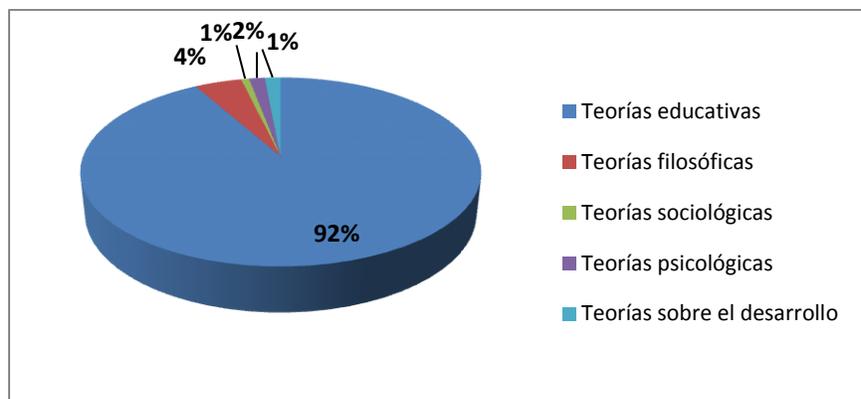
acompañado estas reflexiones son: Martha Nussbaum con “Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión”; Agnes Heller con “Teoría de los sentimientos”; Max van Manen con “El tacto en la enseñanza”; y Fernando Bárcena y Joan Carles Melich con el texto “La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad”. En su conjunto, estos autores hacen una invitación a concebir el acontecimiento pedagógico de otra manera e imprimir un nuevo lenguaje a la educación, se trata de introducir un discurso ético a la interacción educativa, mediada por la alteridad.

Siguiendo en la misma línea, se incluyeron análisis respecto al interés que despierta la tecnología y las nuevas formas de comunicación. En las propuestas educativas emergen autores que estudian estas formas de ver el mundo y de relacionarse, como es el caso de Alejandro Piscitelli con “Nativos digitales en contexto”, Jesús Martín Barbero con “La educación desde la comunicación” y Daniel Cassany con “Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea”. Estos autores proponen una educación distinta debido a los cambios que se han dado en la forma como se relacionan los niños, niñas y jóvenes, como se comunican y aprenden, lo que implica un ambiente de aprendizaje interconectado y cooperativo. Estos autores sostienen que se está generando una transición de las sociedades de la información a las sociedades del conocimiento, para construir ahora sociedades en red y sociedades del aprendizaje.

En estos textos se puede inferir el interés por reivindicar el carácter social de la educación y relacionar la pedagogía con la sociología, también hay una preocupación por temas como las desigualdades sociales no solo desde el punto de vista sociológico sino también filosófico. Se piensa una educación política y la importancia de los sistemas educativos en la construcción de sociedades democráticas.

Todo lo descrito hasta ahora explica que desde las ciencias sociales se le da un lugar muy importante al lenguaje para escuchar las voces de los autores de las propuestas educativas, sus inquietudes, deseos de conocer el contexto, actores y escenarios que pretenden comprender y transformar los problemas sociales y, especialmente educativos, partiendo de las soluciones que se han propuesto y sus resultados y preguntándose que falta por hacer. Precisamente de ahí surgen las propuestas educativas y su soporte en las ciencias sociales como alternativas de reflexión, comprensión y transformación.

### **Gráfica 5: Corrientes pedagógicas**



El análisis de contenido realizado a los proyectos educativos permitió evidenciar un fuerte influjo de corrientes pedagógicas centradas en teorías educativas con una participación del 92% entre las propuestas educativas; seguido de las teorías filosóficas con un 4%; teorías psicológicas con un 2%, teorías del desarrollo y teorías sociológicas con un 1% en ambos casos. Por tanto, es posible conjeturar que se reconoce la importancia de la educación por su incidencia en el proceso vital de las personas quienes necesitan de ella para vivir en sociedad y adaptarse constantemente a los cambios, mediante los saberes que va adquiriendo la persona desarrolla sus potencialidades y avanza en sus capacidades de vivir plenamente. También la educación le permite a las personas conocer su cultura, el contexto histórico que los precede y la apropiación del actual para comprenderlo y transformarlo.

Sin embargo, el proceso educativo debe estar orientado por unas bases teóricas que midan el avance de las prácticas educativas a través de la historia, hacer un análisis de ellas para ver sus efectos en la sociedad y comprender las acciones de la educación en las personas, según su intencionalidad; es decir, indicar cómo debe ser la educación y establecer un balance entre teoría y práctica, previo análisis de los problemas educacionales.

En las propuestas educativas se encontraron diversidad de elementos teórico-prácticos para comprender los procesos de enseñanza - aprendizaje, los cuales provienen de diversos campos como la psicología, la sociología, la filosofía y la antropología con el propósito de enriquecer a la pedagogía, lo que demuestra que en dichas propuestas el aprendizaje es concebido de una manera más activa y participativa por parte del estudiante, se plantean actividades que estimulen la creatividad, la solución de problemas, la interacción con el objeto de conocimiento y aprendizaje cooperativo. Así mismo, se le otorga importancia a la subjetividad y al conocimiento de la cultura.

De ahí que se pueda deducir que teoría y práctica se retroalimentan, cambiando los modos como estas se interpretan y se aplican, así pues, siendo la educación una actividad práctica, intencionada, que solo puede comprenderse según como se vaya estructurando el pensamiento, las intenciones deben estar sustentadas en unos principios teóricos.

Debido a que existen teorías tradicionales, normalmente utilizadas que ya no responden a las necesidades actuales, llegan otras interpretaciones que las modifican o retroalimentan

y muestran otros enfoques para mirar una forma de enseñar renovada. Se podría afirmar que las teorías educativas lo que pretenden es la comprensión del ser humano y guiar al niño, niña y joven hacia un espíritu de superación en su proceso de aprendizaje.

Desde las propuestas educativas se alcanza a inferir que los docentes deben apropiarse del problema educativo y de sus propias prácticas y se presentan alternativas para abordar el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Así por ejemplo se presentan tendencias teóricas desde el constructivismo representado por Jean Piaget y Jerome Bruner. Ambos autores promueven un cambio en las teorías del aprendizaje propias del conductismo a un enfoque más cognoscitivo, plantean la importancia de construir las estructuras de lo que se va a aprender como esencia del conocimiento y madurez para el aprendizaje, partir de los conocimientos previos y presentar la información con una secuencialización adecuada, el currículo debe ser espiral y no lineal, llendo de lo simple a lo complejo, de lo concreto a lo abstracto y de lo específico a lo general en forma inductiva, además de que el aprendizaje debe darse por descubrimiento.

Otros aportes teóricos vienen de Vigotsky quien revoluciona la psicología de su época al incluir métodos filosóficos y sociales a su teoría, creando el enfoque socio-cultural o constructivismo social. Vigotsky vincula los postulados cognoscitivos con el contexto social y cultural, dándole importancia a la interacción entre los sujetos y al lenguaje en el desarrollo de los mismos. Además afirma que la existencia de un desarrollo potencial que tienen las personas y argumenta que hay un aprendizaje al que se puede acceder con la ayuda y orientación de otros más avanzados, “mediadores”, que guien la construcción de ese nuevo conocimiento.

También Ausubel fue citado en las propuestas educativas. Este autor introduce el concepto de aprendizaje significativo, el cual consiste en una disposición que el sujeto debe tener para el aprendizaje –motivación- y donde el material presentado por el docente sea relacionable con las estructuras de conocimiento del sujeto, es decir, que se pueda integrar con conocimientos ya existentes para que puedan ser acomodados y retenidos.

Continuando con la revisión de las teorías educativas se encuentra un número considerable de propuestas que se inclinaron por los aportes de la pedagogía crítica de Paulo Freire, Henry Giroux y Peter McLaren. Desde la teoría crítica se espera que el pensamiento crítico sea el eje transversal de todos los procesos educativos, y que los estudiantes desarrollen una conciencia de sí para llegar a la libertad, además, se considera que el conocimiento que se da en la interacción social da el poder de emancipación para lograr la transformación social (Freire, 1978). Para Freire, la pedagogía debe ser formadora de personas responsables social y políticamente, es decir, analizar constantemente el contexto y buscar la comprensión y análisis de los problemas sociales ( Freire, 1975).

Estas teorías educativas encuentran su punto más álgido cuando pretenden la transformación social en beneficio de los más débiles y la reflexión sobre las

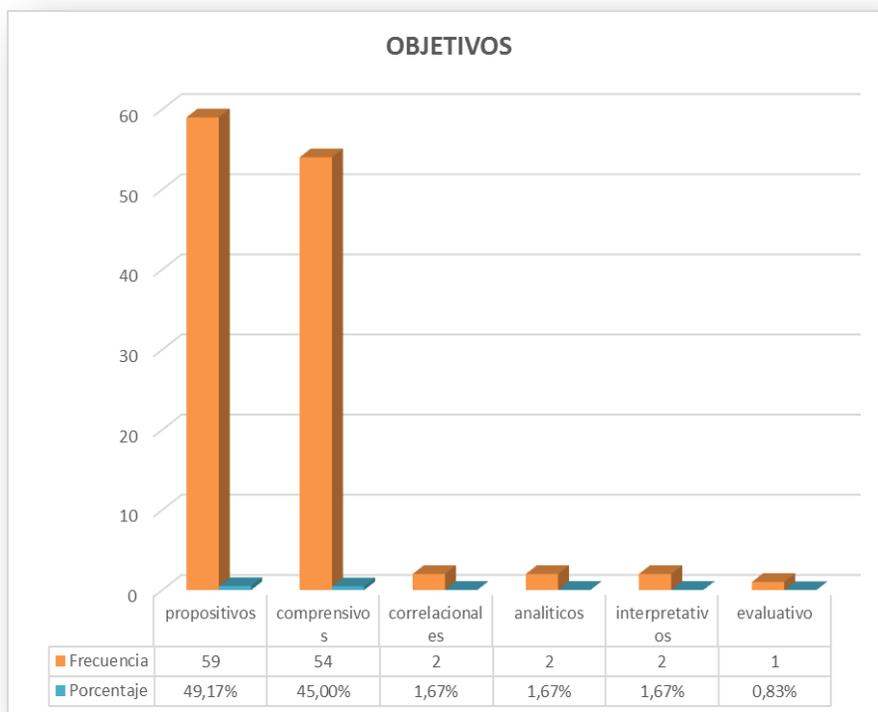
desigualdades sociales en el mundo globalizado, así como adquirir un compromiso con la justicia y la equidad.

También se concibe, como lo afirma Giroux, a los docentes como intelectuales que transforman para que lo pedagógico sea más político y lo político sea más pedagógico, lo que significa insertar la enseñanza en la esfera política en tanto la escuela ha sido un contexto determinado por relaciones de poder (Giroux, 1990).

En la lectura de las propuestas educativas se alcanza a interpretar que estas propenden por una opción ética y política donde cada ciudadano utilice el mínimo de poder que tiene para evitar ser manipulado y cada uno pueda ser reconocido como sujeto político, para que el totalitarismo se reduzca y se generen espacios más democráticos y solidarios entre los seres humanos.

De ahí la importancia que pueden tener las propuestas educativas en los diferentes contextos que fueron pensadas, por la oportunidad de diseminar estos aportes teóricos, posiblemente ya conocidos, pero que a la luz de las diferentes apuestas teóricas y metodológicas, llevan implícitas nuevas miradas y reflexiones. Seguramente para muchos de sus actores y escenarios generarán inquietudes, expectativas, reflexiones y cambios en su visión de la educación y de su quehacer.

**Gráfica 6: Objetivos**

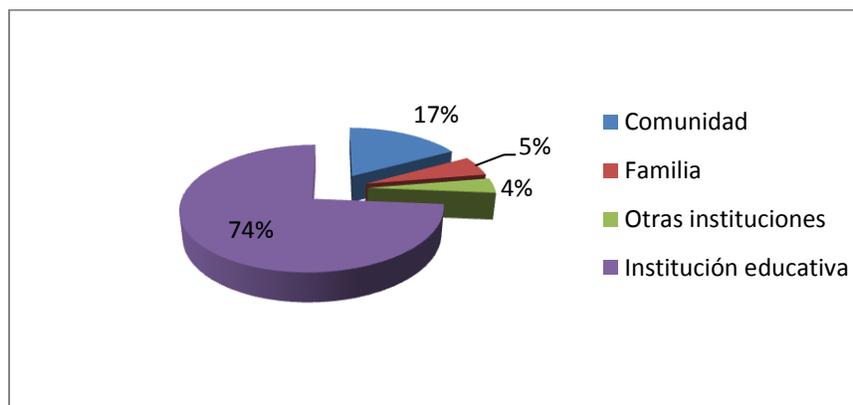


Las intenciones contempladas por los maestrantes en la formulación de sus propuestas educativas plantean una marcada tendencia hacia la elaboración de objetivos de carácter propositivo en el 49% de las propuestas pedagógicas; en tanto que los propósitos con fines comprensivos condicionaron el 45% de las propuestas. Los demás objetivos de naturaleza correlacional, analítica, interpretativa, y evaluativa tuvieron una participación del 1.6%, a excepción de la última categoría que sólo registró una incidencia del 0.8%.

La lectura de las propuestas educativas muestran pretensiones de impactar diferentes espacios, ambientes y actores con metodologías activas y participativas que permitan transformaciones tendientes al desarrollo humano desde una toma de conciencia política, en la que se reconoce al sujeto en sus diferentes escenarios de interacción para el despliegue de sus potencialidades. En la formulación de los objetivos se puede evidenciar apuestas por potenciar las diferentes dimensiones del ser humano (ético/moral, política, afectiva) lo que sugiere un claro nivel de compromiso de los estudiantes por contribuir a a transformación de los contextos sociales en los que viven y se desenvuelven las poblaciones con las que interactúan. Posiblemente estas búsquedas grupales estén vinculadas con los discursos de verdad que habitaban y/o todavía subsisten entre los estudiantes; en razón a la presencia del otro y su condición humana, condición que interpela, incomoda, y de la cual quisieron hacer parte los estudiantes de la maestría.

De otra parte, retomando el porcentaje que tuvieron los objetivos de carácter comprensivo, el 45%, podría afirmarse que la comprensión es el resultado de un proceso interno que parte de reconocer la realidad que se da en un contexto determinado. La búsqueda de la comprensión en las propuestas educativas parte de la necesidad de entender la crisis actual, la posición del sujeto moderno, los nuevos relatos que configuran los horizontes morales, las subjetividades que surgen en las diferentes etapas de la vida, los valores que se resignifican y la influencia que puede tener la educación y el desarrollo humano en esas realidades que surgen.

### Gráfica 7: Contexto institucional



Las propuestas educativas estuvieron determinadas en el 74% por las instituciones educativas, el 17% por la comunidad, el 5% por la familia y el 4% por otras instituciones.

El porcentaje más alto lo obtuvieron las instituciones educativas con un 74%, esta categoría abarca la educación formal desde el preescolar hasta la universidad. Puede empezar a inferirse que la educación formal está vigente como espacio de interés para generar cambios en la comunidad educativa, especialmente con niños, niñas y jóvenes. Las propuestas educativas en este contexto se presentan como una oportunidad para brindar herramientas a los diferentes actores con el fin de que puedan agenciar cambios en las prácticas y en las relaciones educativas.

Lo interesante de las propuestas educativas es que están diseñadas con una estructura planeada previamente en tiempos, espacios, metodologías y necesidades como requiere el sistema educativo, pero con otros enfoques, reflexiones y prácticas que le pueden aportar una renovación tanto al currículo explícito como al oculto, como dice Muñoz “La escuela, enclaustrada en el espacio escolar, aprisionada en la temporalidad cronológica, forzada a una lógica dicotómica, obsesionada por la uniformidad, presionada por programas que no se alcanzan a enseñar, entre otros; no puede entregar más de lo que ha hecho hasta el momento. En los casos que se logran progresos, estos son escasos y casi excepcionales, pues la mayoría sigue aprendiendo poco y mal. Apremia una reconceptualización paradigmática que acoja la diversidad, la complejidad, la emergencia y la auto-organización en medio del caos vital del territorio” (2009, p. 38). El autor hace una invitación a la transformación sin desconocer lo que aprisiona a las instituciones educativas y a lo que están sujetas. Se trata de resignificar viejos conceptos, interpretar las nuevas necesidades y auto-gestionar desde lo que se exige pero también desde nuevas formas de percibir las problemáticas, autores y escenarios que envuelven dicho contexto. Las propuestas educativas desde sus concepciones teórico-prácticas buscan esa auto-gestión que la comunidad puede hacer sin esperar los aportes de afuera.

Para continuar con el orden se encuentra la comunidad con un 17%, dentro de este ítem se tuvieron en cuenta varios contextos como el barrio, la biblioteca, las instituciones de salud, la comisaría de familia, la ludoteca y las empresas.

Es importante resaltar que este porcentaje es mucho menor que el obtenido por el sistema educativo, pero también muestra el interés que se está presentando por contextos de educación no formal diferentes a los tradicionales como espacios de formación y educación para niños, niñas, jóvenes y personas en general. El porcentaje ganado por la comunidad ratifica la idea de que estos contextos también son formadores y pueden brindar la educación que necesitan sus miembros.

La comunidad se ha ido organizando y ha surgido un liderazgo a partir del cual se han detectado unas necesidades y con auto-gestión se han visto resultados para su mejoramiento, desde las propuestas educativas se observa que los problemas de violencia, los temas de derechos humanos desde la niñez y las inquietudes del liderazgo político en los jóvenes, fueron las motivaciones que prevalecieron para impactar a la comunidad. Se observa que el giro que se viene describiendo ha trascendido las fronteras de las Instituciones educativas y se extiende cada vez más a otros contextos, lo que permitirá flexibilizar la relación entre los participantes y los facilitadores, vincularse a su

realidad, habitar otros espacios y reorientar a otros contextos la misión que ha sido delegada exclusivamente a las instituciones educativas.

Continuando con el orden descendente se encuentra la familia con el 5%. Esta es reconocida como el espacio de socialización primaria y donde se comienza el proceso de humanización y socialización de los ciudadanos. Es un porcentaje mucho menor que el del sistema educativo, pero este también indica que la familia sigue siendo un espacio muy importante para generar cambios en la sociedad, con un valor agregado con respecto al sistema educativo y es la transformación que ha logrado a través del tiempo, también se suma a esta la llegada de otros focos de interés que la retroalimentan como la internet, la televisión y las nuevas tecnologías que aportan nuevas miradas y reflexiones.

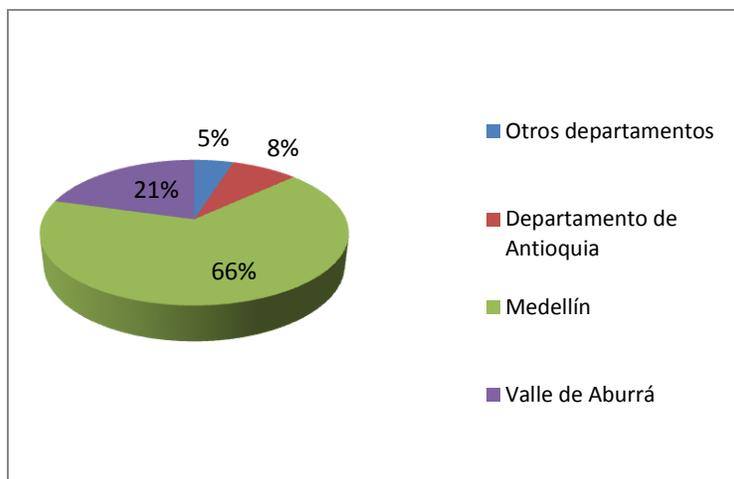
Las propuestas dirigidas a la familia han definido sus intereses en las madres cabeza de familia y su liderazgo en el hogar, ambientes de crianza que contribuyan al desarrollo integral de los niños y las niñas, desarrollo de habilidades por parte de los padres para crear en sus hijos la empatía, habilidades comunicativas y mejorar el funcionamiento familiar, también se ha visto reflejada la apuesta política del CINDE con el interés por promover ambientes familiares que favorezcan la participación de los niños y las niñas desde su nacimiento, y el desarrollo humano tiene cabida con el fortalecimiento del vínculo socio-afectivo entre sus miembros y la construcción de la sexualidad desde una perspectiva ética.

Con un porcentaje del 4% encontramos otras instituciones como las de protección, las ONGs y los centros infantiles, aunque es un porcentaje muy bajo pueden reconocerse la apertura de otros contextos para la aplicación de propuestas educativas que antes le pertenecían al sistema educativo y a la familia. Puede interpretarse también que a la Maestría en Educación y Desarrollo Humano ingresan personas que no trabajan en el sistema educativo, pero que se han interesado en la formación de los niños, niñas y jóvenes desde otras instituciones que la promueven como es el caso de las ONGs. De algún modo, los profesionales vinculados a estas organizaciones también se han interesado por realizar propuestas en instituciones educativas no formales.

Las instituciones de protección también han jugado un papel importante en ese apoyo a la familia y a la educación, permitiendo la entrada a los niños, niñas y jóvenes que por diferentes razones no cuentan con una familia que pueda cumplir su función adecuadamente o han sido excluidos del sistema tradicional de educación.

Estos contextos muestran el surgimiento de otras posibilidades de educación y las propuestas educativas le apuestan a que los encargados de estos lugares cuenten con las herramientas teórico-prácticas para lograr su propósito en la sociedad.

### **Gráfica 8: Ubicación geográfica**

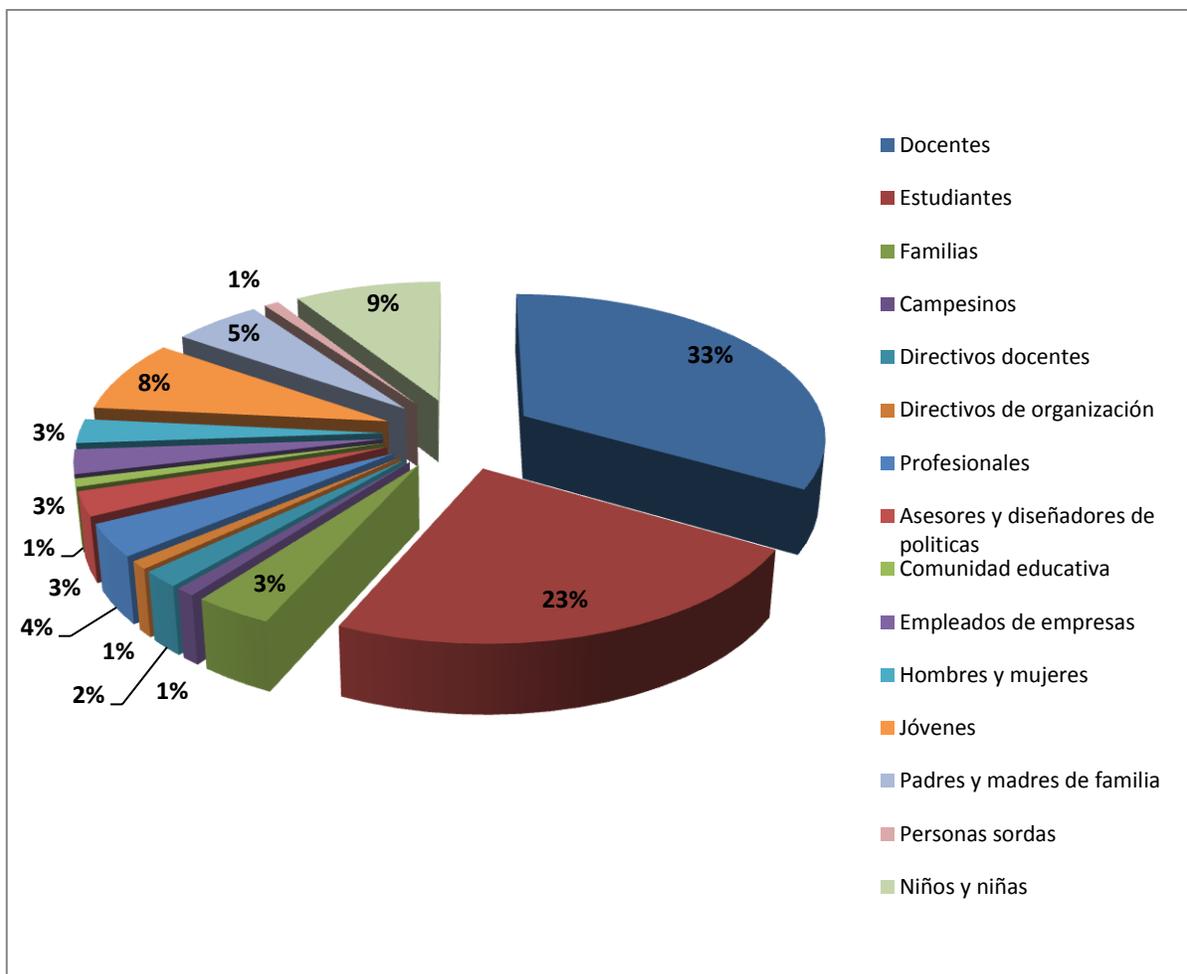


Como puede observarse en la gráfica el 66% de las propuestas educativas se ejecutaron en Medellín, el 21% en municipios pertenecientes al Área Metropolitana, el 8% en municipios antioqueños, y solo el 5% en otros departamentos.

Medellín ocupa el lugar de preferencia con un 66% debido posiblemente a que a la maestría ingresan una cantidad considerable de participantes que viven y trabajan en este municipio, y por tanto, a las facilidades que puede representar en tal sentido ejecutar una propuesta educativa en los lugares en los que se labora, quizá como estrategia para fortalecer las acciones educativas registradas en el Proyecto Educativo Institucional y demás documentos curriculares de las instituciones; sin embargo por la ubicación del CINDE en el municipio de Sabaneta también ingresan muchos participantes provenientes de diferentes municipios del Valle de Aburrá con un porcentaje de elección del 21%.

Es importante resaltar la importancia de que las propuestas educativas planteadas desde el CINDE en el municipio de Sabaneta tengan resonancia en municipios que están fuera del Valle de Aburrá y que incluso hayan llegado a otros departamentos de Colombia, lo que abre aún más las posibilidades de generar impactos en otros contextos regionales y nacionales.

### **Gráfica 9: Población**



La población elegida para desarrollar las propuestas educativas es muy variada como lo muestra la gráfica, el mayor porcentaje fue obtenido por los docentes con un 33%, también van dirigidas a estudiantes con un 23%, niños y niñas un 9%, jóvenes 8%, padres y madres de familia 5%, el 3% está dividido entre familias, hombres y mujeres, comunidad educativa y profesionales. Otra población tenida en cuenta fueron los directivos docentes con un 2%, el menor porcentaje fue de 1% para los campesinos, diseñadores de políticas, empleados de empresas, directivos de organización y personas sordas.

La elección de los docentes con un 33% supone en principio un interés de los maestrantes por comprender las dinámicas, problemáticas, relaciones de poder; potencialidades concretadas en recursos disponibles, y competencias vislumbradas en los actores políticos que comparten los escenarios educativos formalizados de carácter oficial.

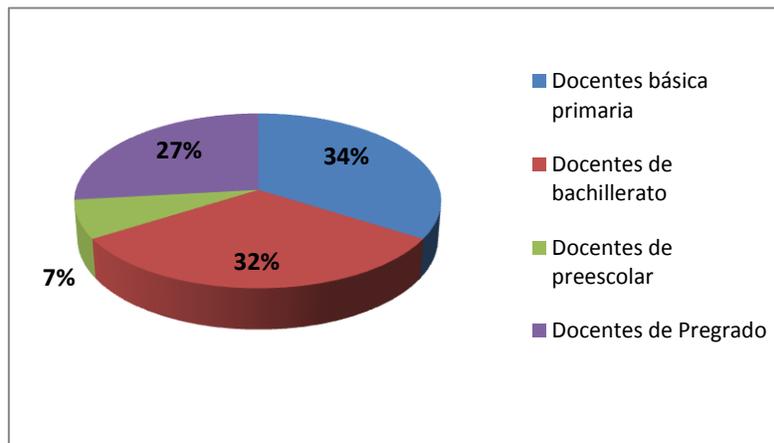
Así mismo, deja vislumbrar una preocupación por la carencia de competencias sociales en algunos docentes, es decir, en la pérdida de "sentido" vital que pueden experimentar éstos sujetos políticos al percibir un mundo fragmentado, sumido en un estado de crisis generalizado que esboza un ambiente de incertidumbre; provocando en los actores un

sentimiento de desarraigo al no sentirse parte integrante de un proyecto político, que reivindique la condición humana, propiciando espacios plurales e incluyentes de las diferencias históricamente invisibilizadas.

La otra hipótesis que podría plantearse va en sentido contrario; lo que sugiere un interés de los maestrantes por la posición estratégica que ocupan en la sociedad y el potencial de transformación que tienen por su influencia en los niños, niñas y jóvenes, siendo las instituciones educativas lugares en los que pueden promoverse revoluciones culturales con extensión hacia las demás capas sociales, partiendo de la re-educación de los grupos poblacionales encargados del relevo generacional y de los adultos que tienen como labor contribuir a su formación.

Como puede verse en la gráfica que se presenta a continuación, se han discriminado los tipos de docentes a quienes fueron dirigidas las propuestas educativas:

**Gráfica 10: Docentes**



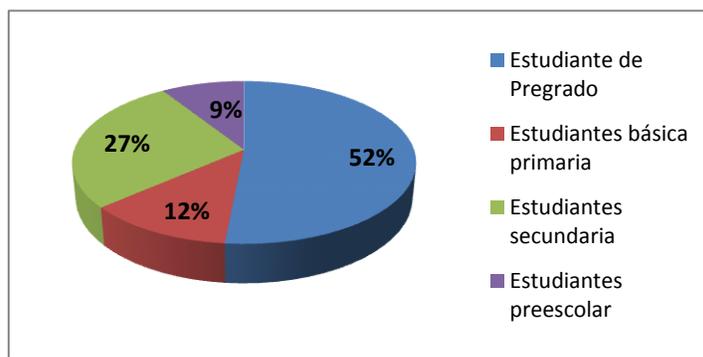
Los docentes de básica primaria obtuvieron en esta gráfica el 34%, los docentes de bachillerato el 32%, el 27% fue para los docentes de pregrado y el 7% docentes de preescolar.

Puede observarse que el interés inicia desde los docentes de primaria y va aumentando el nivel de escolaridad hasta la universidad, lo que indica que para los maestrantes es importante fortalecer las capacidades de los docentes que atienden a los niños y las niñas por las habilidades que estos requieren para saber, saber hacer y ser, y que serán las bases para futuros aprendizajes. También puede ser para aprovechar su capacidad de asombro, interés por experimentar con el objeto de conocimiento y la motivación permanente por aprender cosas nuevas; de la formación que reciban en esta etapa depende la forma de apropiarse del conocimiento en edades más avanzadas.

Sin embargo, es necesario llamar la atención sobre el bajo interés que suscitaron los docentes de preescolar y hacer una invitación a pensar en ellos por la importancia que tiene esta población para el futuro de la sociedad.

Por todo esto, no es gratuito que las propuestas educativas sean dirigidas en mayor cantidad a los docentes, buscando brindarles un apoyo, herramientas para reencontrar su rol de acuerdo a las necesidades actuales y proponiendo una reflexión frente a las posibilidades que tienen en lugar de las limitaciones.

**Gráfica 11: Estudiantes**



En orden descendente se encuentran los estudiantes con un 23%, y en esta gráfica más específica de la clase de estudiante elegido, se encuentra que el máximo porcentaje lo obtuvieron los estudiantes de pregrado con un 52%, le siguen los estudiantes de secundaria con un 27%, el 12% es para los estudiantes de básica primaria y el 9% estudiantes de preescolar.

Con respecto a los estudiantes es necesario admitir que a pesar de los esfuerzos por darles un rol más activo, reconocer las diferencias, evaluar de acuerdo a las capacidades individuales y permitirles ser lo que cada uno puede llegar a ser -aunque no cumpla con los estándares del estudiante ideal- aún el sistema educativo está muy lejos de brindar un ambiente que permita esos avances como lo afirma Roldán, a los estudiantes “se les obliga a cursar un currículo estandarizado y a convivir en un espacio regido por normas que en buena parte desconocen su condición infantil y juvenil, ignoran su proyecto de vida e invisibilizan el gran potencial de resiliencia y la capacidad de agencia que tienen, es lo que ha hecho de la escuela un escenario poco amigable y, en ese sentido, débilmente deseado para muchos(as) niños, niñas y adolescentes que en principio se sienten diferentes y quisieran encontrar condiciones de interacción más ajustadas a sus especificidades” (2009, p. 3).

El porcentaje del 23% obtenido por los estudiantes nos está diciendo que es necesario dejar a un lado esas prácticas limitantes buscando a un niño, niña o joven ideal apartándolo del mundo real para introducirlo en un ambiente ajeno a sus deseos y necesidades. Las propuestas educativas dirigidas a los estudiantes buscan dar un giro a lo que pasa actualmente en las instituciones educativas para abrir otras miradas y espacios no sólo de aprendizaje sino de convivencia y experiencias más cercanas a ellos.

El interés actual desde algunos sectores no está puesto solo en la obediencia, en los resultados estandarizados y en la adaptación de los estudiantes al sistema, ahora como lo afirma Sacristán “empieza a hablarse de cambiar el interés que actualmente se concede a

la organización docente, las prácticas de enseñanza de los profesores y los contenidos de los planes de estudio, por una mirada más atenta hacia cómo aprenden los alumnos, qué experiencias han de tener o que competencias generales deberían adquirir” (2005, p. 113) y unido a estos intereses también se encuentran los de las propuestas educativas, estas pretenden fortalecer un sujeto político y pensante, que adquiere y reflexiona sobre valores democráticos, habilidades comunicativas y capacidad para asumir una sexualidad responsable, con la posibilidad de desarrollar actitudes de liderazgo que facilitan el diálogo con el mismo, los otros y con su entorno. Las propuestas educativas son herramientas y motivaciones para ver la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje de una manera más activa y participativa y aunque el aprendizaje no está garantizado con la enseñanza, por lo menos en las instituciones se da la oportunidad de abordar la educación de una manera diferente tanto para docentes como para los estudiantes.

Continuando en orden descendente se encuentran los niños y las niñas con un 9%, es importante anotar que ya esta población no se atiende solo cuando está escolarizada con el rótulo de estudiantes, sino que también se tiene en cuenta su presencia y campo de acción en otros escenarios.

El conflicto armado por ejemplo, ha generado la creación de instituciones y grupos que buscan ayudar a los niños, niñas y jóvenes que han sido afectados de alguna manera por esta realidad. También por la creación de escenarios como bibliotecas y ludotecas en los barrios, los niños y las niñas han tenido la oportunidad de expandir su aprendizaje y socialización a otros escenarios diferentes a la escuela en los que se realizan programas de lectura, escritura y talleres de aprendizaje o juego. Los estudiantes de la Maestría vieron la oportunidad de dirigir sus propuestas educativas a esta población con el ánimo de aportar a los niños y niñas que trabajan en las calles para que conozcan sus derechos, a los del sector rural para que conozcan los riesgos con las minas antipersonales, y en general a todos los niños y las niñas para que tengan mayores espacios de participación en la familia, logren acceder a estas propuestas y sean tenidos en cuenta como ciudadanos y sujetos políticos que puedan aportar a su propio desarrollo humano y social.

Este porcentaje también evidencia el cambio que se ha tenido en la importancia que se le da a esta población y cuanto ha avanzado su participación en la sociedad, gracias a programas y nuevas concepciones como las de la primera infancia, la ley de infancia y adolescencia y programas con perspectivas de derechos y género, ahora son más tenidos en cuenta para generar cambios sociales. También es interesante ver que ya no se limita al espacio familiar y escolar sino a otros espacios sociales que se han creado para continuar la socialización, el aprendizaje y el disfrute de los niños y las niñas.

Algo parecido sucede con los jóvenes quienes obtuvieron el 8% de interés en las propuestas educativas, puede ser porque la mirada hacia ellos está cambiando al verlos no solo como sujetos carentes, irresponsables e indiferentes con lo que pasa fuera de su círculo de amigos, sino que ahora como lo afirma Muñoz “sólo muy recientemente se empieza a entender que son actores estratégicos para el país, que poseen saberes, valores y sensibilidades propios y que, en campos como el tecnológico, por vez primera

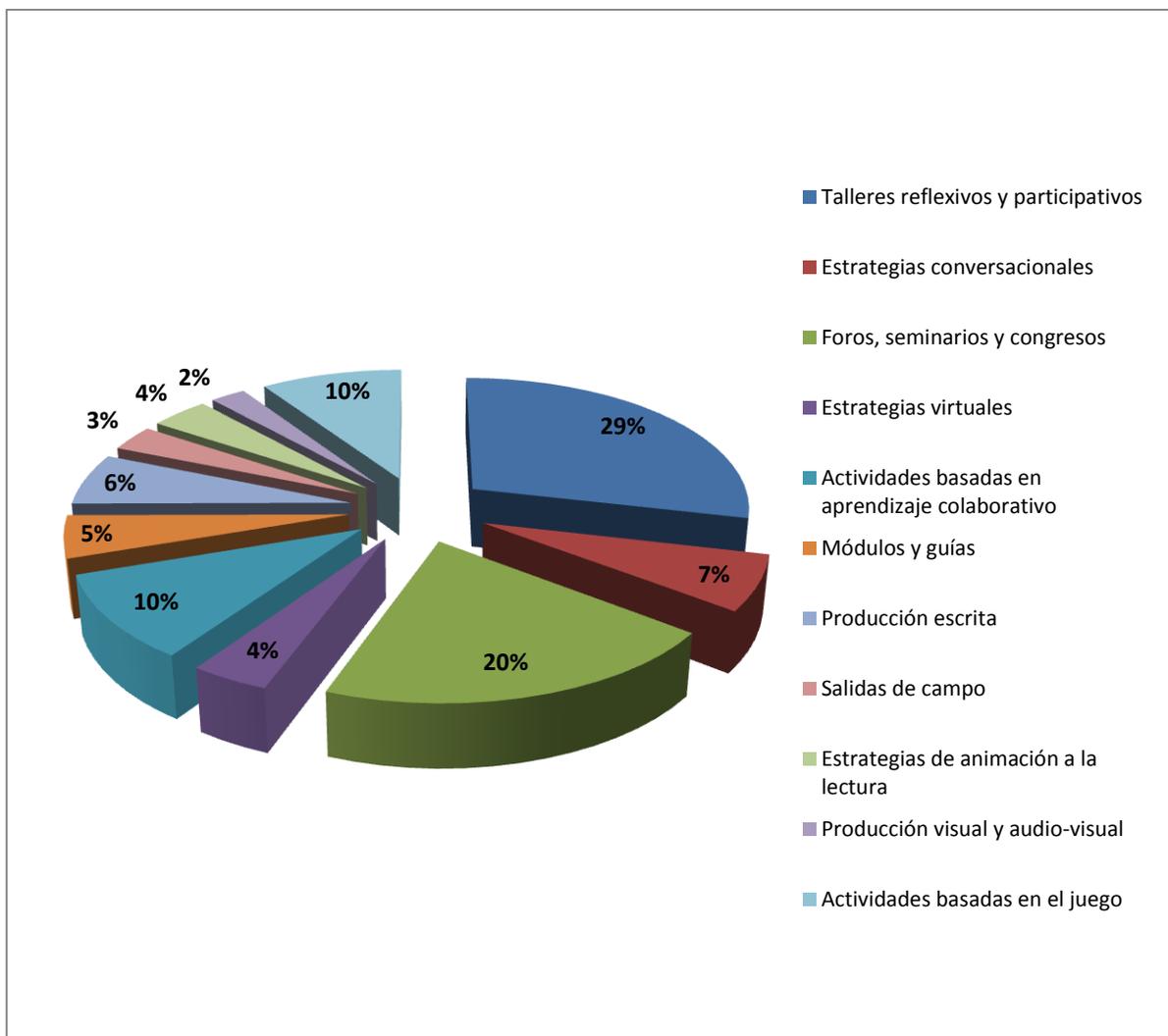
en la historia, tienen más competencias que sus padres y maestros” (2009, p. 13). Para analizar el tema de los jóvenes en la actualidad y el interés que puede tener para presentar propuestas educativas dirigidas a ellos se debe partir de una reflexión sobre los cambios que han tenido que afrontar por las crisis y transformaciones que se han dado a nivel social y que también los han afectado. Según Muñoz, algunos de los cambios que incidieron en los jóvenes tienen que ver con la caída de los grandes relatos que organizaban la realidad histórica moderna, por nuevas prácticas y subjetividades, cambio de valores, pérdida de ideales constituidos históricamente, la emergencia del relativismo cultural, el nuevo narcisismo, el consumismo que incentiva la satisfacción inmediata y la cultura de vivir el momento, todo esto enmarcado en un individualismo y en la lucha de intereses individuales. Pero todos estos cambios pueden ser aprovechados por los agentes educativos para pensar que iniciar una toma de consciencia a esta edad vale la pena y poder profundizar el aprendizaje en temas como la política, los valores, la diferencia de género, su participación como ciudadanos y la formación de grupos juveniles que propendan por la responsabilidad social y política puede mostrar la diferencia en la forma de abordarlos, apoyarlos y educarlos.

Después de los jóvenes encontramos a los padres y madres de familia con un 5%. Este interés puede estar asociado al lugar que ocupa la familia en los procesos de socialización de los niños, niñas y jóvenes. Este proceso permite la incorporación, por parte de los sujetos, de actitudes, prácticas y comportamientos sociales valorados por la comunidad a la que se pertenece. Esta situación pone de relieve el lugar de la familia y su responsabilidad social.

De ahí la importancia de tenerlos en cuenta para desarrollar propuestas educativas que los orienten y den un marco de referencia en que apoyarse, porque este precisamente es el que más se ha visto afectado para tomar decisiones y guiar a los hijos en la construcción de sus identidades. El interés de las propuestas está centrado en la formación de aspectos que van desde la salud, potenciar el liderazgo de las mujeres cabeza de familia, mejorar los ambientes familiares de crianza y ofrecer espacios para que los padres y madres de familia adquieran competencias para generar empatía, habilidades comunicativas y en general mejorar el ambiente familiar.

De acuerdo a lo mencionado anteriormente esta población requiere de elementos para cumplir su misión en la sociedad, ajustar sus prácticas de crianza a la realidad actual y hacer más conscientes sus decisiones con los hijos para ayudarles en su adaptación al ritmo de vida que se lleva actualmente.

## **Gráfica 12: Metodología**



En cuanto a la metodología diseñada por los maestrantes para el desarrollo de sus propuestas educativas se encuentra que el 29% de los proyectos registra talleres reflexivos y participativos, el 20% foros, seminarios y congresos, el 10% actividades basadas en el juego y actividades sustentadas en el aprendizaje colaborativo, el 6% privilegió la producción escrita, el 5% diseñó o se apoyó en módulos o guías; y el 4% en estrategias virtuales y de animación de lectura, el 3% se dirigió a las salidas de campo y el 2% a la producción visual y audio-visual.

Puede comenzar a interpretarse que la metodología que se propone para implementar las propuestas educativas proviene de pedagogías activas, donde la población a la que va dirigida interactúa con el objeto de conocimiento y construye aprendizajes significativos.

También se percibe un interés por hacer de los espacios de aprendizaje una oportunidad para la participación y reflexión por parte de los participantes en las diferentes actividades. Los porcentajes en orden descendente presentan en primer lugar los talleres reflexivos y participativos con un 29%, posiblemente se privilegia el taller reflexivo debido

a que este permite conocer las temáticas ofrecidas, luego interactuar en forma grupal, discutir, reflexionar, proponer nuevas acciones y de esta manera lograr la participación.

Otras metodologías propuestas con porcentaje del 20% son los foros, seminarios y congresos, posiblemente porque este tipo de eventos posibilitan la exposición de las temáticas requeridas, abren espacios para la pregunta, la lectura, la discusión, la retroalimentación permanente y los participantes obtienen muchos elementos teórico-prácticos sobre los temas tratados, además, generalmente deben entregar un producto final que amplíe su aprendizaje o evalúe el mismo.

Continuando con el orden citado se encuentran las actividades basadas en el aprendizaje colaborativo con un 10% al igual que las actividades basadas en el juego con el mismo porcentaje.

Este resultado se pudo haber dado debido a que el aprendizaje colaborativo es una estrategia que presenta ventajas para el trabajo en equipo, desde la asignación o elección de unos roles que los integrantes deben asumir para cumplir una meta de aprendizaje común; una característica importante es que el logro final debe ser alcanzado por todos los miembros del equipo mediante la colaboración mutua, lo que puede beneficiar a las personas que tienen diferentes ritmos de aprendizaje y las dificultades que se dan en los equipos para que todos cumplan equitativamente con sus responsabilidades, también se facilita la evaluación de logros individuales, colectivos y la coevaluación.

Según se ha comentado a lo largo de este texto a nivel de educación, de enseñanza y aprendizaje hay una necesidad de introducir estrategias más motivantes y efectivas para los estudiantes y participantes de las propuestas educativas y este tipo de estrategia aporta más dinamismo, interacción entre las personas, relaciones más democráticas y la participación activa de la mayoría de los miembros que hacen parte de los diferentes grupos

Igualmente sucede con las actividades basadas en el juego que comparten el mismo porcentaje con la estrategia antes mencionada. El juego permite aprender de una manera divertida y distensionada, se parte de la motivación, se crea expectativa y se reduce la apatía hacia las actividades propuestas, el juego es una estrategia útil para cualquier edad y población con la que se quiera desarrollar cualquier propuesta educativa, ya después se puede complementar con otro tipo de estrategias que le den más rigurosidad al asunto y que el aprendizaje quede más consolidado.

Es importante resaltar que este tipo de estrategias están mostrando un avance en la forma de abordar los aprendizajes porque le da más oportunidad a los participantes de dinamizar su aprendizaje y crear otro tipo de experiencias en su proceso de crecimiento, además es una forma de llevar a la práctica las teorías activas y pedagogía crítica en las que se sustentan la mayoría de las propuestas educativas y de abrir otras posibilidades de aprender.

Otras metodologías propuestas en porcentaje descendiente son las estrategias conversacionales con un 7%, con ellas se privilegian la expresión oral, la narración de

experiencias, inquietudes, aprendizajes, se abre espacio a la palabra, a escuchar las voces de los participantes y que estas sean la materia prima para realizar otras actividades que retroalimenten lo narrado, la reflexión, argumentación, defensa de puntos de vista y otras estrategias basadas en la expresión oral, permitiendo profundizar en los temas y aprendizajes que pretenden las diferentes propuestas educativas.

Continuando con el análisis de los porcentajes se encuentra la producción escrita con un 6% de propuestas educativas que eligieron esta metodología para desarrollar sus metas de aprendizaje, es interesante resaltar que la producción escrita eleva el nivel metodológico, pues exige mayores habilidades por parte de los participantes y es un ejercicio que permite sistematizar las experiencias, pues estas pueden ser transmitidas a otras personas y trascender en el tiempo, también se rescata el interés en estas prácticas por la dificultad que representa para muchas personas el ejercicio de escribir y darle más rigurosidad a sus aprendizajes y vivencias.

El siguiente porcentaje es de 5% para los módulos y guías. Es una metodología más rigurosa que requiere de una preparación previa de las lecturas propuestas, hay preguntas de por medio para orientar la lectura y posiblemente un ejercicio de escritura que después se retroalimentará en discusiones grupales mediadas por el docente. Esta metodología le aporta al sistema educativo la posibilidad de tratar temas en forma específica, conocer varios autores, contrastar opiniones y puntos de vista, lo que puede ir incrementando el pensamiento crítico y reflexivo de los estudiantes, aunque el porcentaje no es muy alto comparado con el de otras metodologías es un avance en cuanto a la clase magistral y las metodologías memorísticas que tradicionalmente se han utilizado, aprender por medio de módulos y guías le permite al estudiante seguir su propio ritmo de lectura, consultar otras fuentes, discutir con un grupo de estudio mientras preparan las lecturas y después producir a nivel escrito, lo que luego se socializará en grupo y hay más posibilidades de adquirir conocimiento grupal e individual.

Para continuar se encuentra un porcentaje del 4% para las estrategias virtuales y estrategias de animación a la lectura. En cuanto a las estrategias virtuales, se deduce que hay un interés por salir de los esquemas tradicionales y se tienen en cuenta otras posibilidades de aprendizaje. Estas propuestas promueven la creación de ambientes de aprendizaje más abiertos en cuanto al tiempo y al espacio, la presentación de las temáticas, la interacción docente – alumno y la interacción entre los estudiantes.

En cuanto a las estrategias de animación a la lectura también obtuvieron un 4% de preferencia como metodología para desarrollar las propuestas educativas y estas son formas de volver a motivar el uso y disfrute del libro que tanto han desplazado la televisión e internet. Es curioso observar que tanto lo virtual como las estrategias que promueven la lectura tengan el mismo porcentaje, lo que anima a pensar que el libro todavía puede ganar un espacio en la preferencia de las personas para obtener conocimiento y hasta divertirse, pero esto depende de propuestas educativas como estas que pretenden en una forma intencionada, planeada, lúdica y educativa la lectura como elemento transformador de la cultura y de la sociedad.

En el siguiente porcentaje se encuentran las salidas de campo con un 3% se presentan como una opción para promover una pedagogía constructivista y de aprendizaje cooperativo, más vivencial y divertida, que puede mejorar las relaciones entre docentes y alumnos, salir del esquema tradicional y acercarse al entorno real del estudiante. Esta metodología promueve una consulta previa por parte del participante para acercarse al objeto de conocimiento y luego poder comparar mediante la experiencia sus saberes previos con los que está construyendo.

Puede plantearse entonces que las apuestas de los proyectos educativos centradas en la comprensión y en la acción desde la elaboración de propuestas, requería de la selección de metodologías que privilegiaran la comunicación entre los actores implicados. Por tanto, es lógica la selección de metodologías que invitaban a la interacción en grupo para el abordaje de los hechos, y acontecimientos de interés general que demandaban y exigían una relación dialógica con un fuerte componente hermenéutico que conlleva a un ejercicio reflexivo orientado a la acción política; así pues, es plausible la selección de mediaciones pedagógicas que privilegian la participación y el reconocimiento mutuo entre los actores como paso inicial para reconstruir tejido social.

## **CONCLUSIONES**

A manera de conclusión, se puede deducir que las estadísticas expuestas en los anteriores párrafos muestran algunos aspectos del interior de las propuestas educativas y le aportan al CINDE el conocimiento necesario para seguir reelaborando su proyecto educativo y la posibilidad de darlo a conocer a sus estudiantes y egresados en diferentes medios de difusión.

Las propuestas educativas muestran una clara intención de visibilizar a la población más vulnerable y los problemas que esta tiene para alcanzar su desarrollo humano. También ponen de manifiesto el interés por empoderar a los actores y escenarios educativos elegidos con unos discursos de orden político que propenden por la construcción de ciudadanos participativos en espacios que acepten la diversidad, en donde puedan compartir en comunidad una subjetividad consciente de sí y de su responsabilidad con los otros/as.

La concepción de desarrollo que se percibe en las propuestas educativas se aleja de los indicadores económicos y mediciones de calidad, para centrarse en el ser y el desarrollo de las potencialidades que le permitan realizarse plenamente en todas las dimensiones.

Igualmente la educación va de la mano de esta forma de desarrollo, lo que obliga a los docentes de los diferentes niveles a repensar sus prácticas educativas y empezar a incluir a sus intereses cognitivos las dimensiones afectiva, ética y política de los niños, niñas y jóvenes con los que comparten. Las propuestas educativas sugieren una pedagogía crítica de las prácticas tradicionales, con la intención de empoderar a la comunidad educativa para que desde su lugar se logren verdaderas transformaciones sociales.

Para lograr dichos cambios los maestrantes se apoyaron en las ciencias sociales y humanas por los aportes teóricos que estas hacen, la posibilidad que brindan de conocer

la realidad actual y poner en la palabra lo que los actores sociales piensan y sienten. Unido a esto se propusieron corrientes pedagógicas que le dan más protagonismo a los estudiantes y le imprimen mayor reflexión, experiencias significativas y participación en su proceso de aprendizaje.

Se privilegió el contexto educativo y en este a los docentes y estudiantes por ser un contexto con un gran potencial transformador de las prácticas sociales, desde las propuestas educativas se pretende brindar herramientas a los docentes para resignificar su labor a partir de teorías renovadas y metodologías acordes con las necesidades actuales y a los estudiantes los posiciona como sujetos políticos con capacidad para construir su proyecto de vida en comunidad, participando, proponiendo y aportando a una sociedad más humana e incluyente.

Con respecto a la educación puede afirmarse que esta continúa siendo un tema de interés en especial ahora que se realizan lecturas que trascienden los espacios educativos formalizados, y es percibida como un proceso vital en el que intervienen innumerables factores endógenos (propios del individuo) y exógenos (vinculados con los contextos sociales en los que vive y se desenvuelve la persona).

En consecuencia, la educación desde las propuestas educativas es concebida como el vehículo de transformación social que permite el análisis de los problemas sociales, políticos, culturales, económicos, y educativos contemporáneos; facilitando en igual medida la concepción de soluciones alternativas distintas a las propuestas por el sector oficial, orientadas a la transformación de interacciones establecidas entre actores caracterizadas por tensiones, afinidades, conflictos, y/o alianzas probablemente asociadas a intereses económicos, y relaciones de poder que posiblemente privilegian el bienestar particular sobre el común o general (Mejía, 2009).

Por tanto, las propuestas educativas son una clara apuesta política por contribuir a generar pensamiento crítico/creativo en los maestrantes con un compromiso educativo frente a los acontecimientos sociales que afectan las condiciones de vida de las mayorías minoritarias; quizá como un recurso en oposición a las limitaciones y constreñimientos impuestos por el sistema, cuya finalidad es provocar en cada sujeto la reflexión consciente del impostergable compromiso de asumir su desarrollo humano, activando dispositivos que posiblemente ignora, y en virtud de los cuales le sea viable desarrollar agenciamientos que le permitan vivir mejor y más con el(os) otro(s) y lo otro.

**1. CUADRO No 1: RESULTADOS DE GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO.**

<b>Objetivos</b>	<b>Resultado Esperado</b>	<b>Resultado Obtenido</b>	<b>Indicador Verificable del Resultado</b>
<p><b>Analizar los escenarios educativos, actores políticos, y dinámicas relacionales establecidas entre los sujetos, registrados en las propuestas educativas de CINDE-Sabaneta en el periodo 2000-2013.</b></p>	<p>Escenarios educativos, actores políticos, y dinámicas relacionales identificados y analizados.</p>	<p>Elaboración de Tablas y gráficos estadísticos que presentan tendencias, emergencias, y opacidades.</p> <p>Análisis de los resultados gráficos y establecimiento de hipótesis relacionadas con los mismos.</p>	<p>Informe técnico de Investigación.</p> <p>Artículos de Investigación.</p>
<p><b>Identificar los campos de conocimiento, enfoques teóricos, y perspectivas metodológicas relevantes en los proyectos educativos; así como aquellos que perdieron fuerza semántica configurándose en opacidades.</b></p>	<p>Campos de conocimiento, enfoques teóricos, y perspectivas metodológicas en clave de relevancias y opacidades identificadas.</p>	<p>Presentación gráfica de los campos de conocimiento, enfoques teóricos y perspectivas metodológicas, registradas en los proyectos educativos en clave de relevancias, y opacidades con el análisis hipotético que sustenta tales resultados.</p>	

**5. CUADRO No 2: RESULTADOS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD CIENTÍFICA**

Resultado Esperado	Resultado Obtenido	Indicador Verificable del Resultado
Contribuir con la generación de conocimiento científico que le permita a CINDE-Sabaneta conocer los enfoques teóricos, las perspectivas metodológicas, científicos más citados, y publicaciones con mayor peso específico en la producción de los proyectos educativos formulados en el periodo 2000-2013.	Enfoques teóricos, perspectivas metodológicas, científicos y obras con mayor peso específico en los proyectos educativos publicados en el periodo 2000-2013 presentados en forma física	Informe técnico de Investigación.  Artículo de Resultados.

**2. CUADRO No 3: RESULTADOS DIRIGIDOS A LA APROPIACIÓN SOCIAL DEL CONOCIMIENTO**

Resultado Esperado	Resultado Obtenido	Indicador Verificable del Resultado
Los resultados del Proyecto de Investigación: “ <i>Análisis de las propuestas educativas diseñadas en el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE-Universidad de Manizales</i> en el periodo 2000-2013” son divulgados entre la comunidad científica mediante la publicación del informe técnico de investigación y dos artículos de investigación.	Artículos de Investigación para la divulgación de resultados y conocimiento socialmente validado.	Artículo de Resultados.  Artículo Teórico.

**3. CUADRO No 4: REVISIÓN Y AJUSTE DE LOS IMPACTOS ESPERADOS**

Impacto Esperado	Plazo (años) después de finalizado el proyecto: Corto (1-4), mediano (5-9), largo (10 o más).	Indicador Verificable	Supuestos
<p><b>La Maestría en Educación y Desarrollo Humano fortalece su plan de estudios y experiencia a partir de los resultados/hallazgos explicitados por el proyecto de investigación “Ambientes de Formación en las Propuestas Educativas de CINDE-Sabaneta en el periodo 2000-2013”</b></p>	<p>Corto.</p>	<p>Plan de Estudios de la Maestría.</p>	<p>Voluntad política en las directivas y docentes investigadores de CINDE-Sabaneta.</p>
<p><b>La Maestría en Educación y Desarrollo Humano se consolida a nivel local y nacional.</b></p>	<p>Mediano</p>	<p>Registros administrativos de la Maestría</p>	<p>Implementación de un plan de Mercadeo estructurado a mediano y largo plazo, que esté orientado al posicionamiento del Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud como la primer oficina consultora en temas vinculados con la Investigación social, la educación, y el Desarrollo Humano en el contexto local y nacional.</p>

## BIBLIOGRAFIA

- Acosta, A. (2009). *Área de Contexto; Módulo 1: Contexto Socioeconómico y Político Nacional e Internacional*. Sabaneta: Convenio Universidad de Manizales-CINDE.
- Arendet, H. (1996). *La Crisis de la Educación en: Entre el Pasado y el Futuro*. Barcelona: Ediciones Península; Traducción Ana Poljak; Versión electrónica.
- Bourdieu, P., & Passeron, C. (1995). *La Reproducción; Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Barcelona: Distribuciones Fontamara, S.A.
- Centro de estudios avanzados en niñez y juventud; CINDE-Universidad de Manizale. (2012). *Regiones Investigativas en Educación y Pedagogía en Colombia: Construcción de un mapa de la actividad investigativa de tesis de maestrías y doctorados en el periodo 2000-2010*. Manizales: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.
- Convenio Universidad de Manizales-CINDE; Centro de estudios avanzados en niñez y juventud . (2010). *Area de Desarrollo Humano; Modulo 4: Comunicación y Lenguaje; por: Maria Teresa Luna Carmona*. Sabaneta-Antioquia: CINDE.
- Covenio Universidad de Manizales -CINDE. (2009). *Guía de Inscripción del Programa; Maestría en Educación y Desarrollo Humano; décimo tercera promoción*. Sabaneta-Antioquia: CINDE.
- Convenio Universidad de Manizales - CINDE (2009). Area de Desarrollo Humano. Módulo 2: Socialización Política y construcción de subjetividades; por Sara Alvarado y Patricia Botero .
- Freire, P. (1975) *Pedagogía del oprimido*. Mexico siglo XXI .
- (1978) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI
- Galeano, M. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa*. Carreta Editores.
- Gil, J. P. Revista cuaderno de materiales. Filosofía y ciencias humanas. Universidad complutense de Madrid. Año 2000 número 22 .
- Gimeno Sacristán, J (2005) *La educación que aún es posible*. Madrid. Ediciones Morata.
- Giroux, Henry. (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia unapedagogía crítica del aprendizaje*. Madrid, Centro de publicaciones del ministerio de educación y ciencia y ediciones Paidós Iberica S. A
- Luna , M. T. (2007). *La intimidación y la experiencia en lo público*. Manizales: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud; Vol. 5; No 1.

Luna , M. T. (2009). *Área de Investigación; Módulo 2: Investigación Comprensiva; Implicaciones Metodológicas*. Sabaneta: Cinde.

Luna, M. T. (2009). Área de desarrollo humano. Módulo 1 Perspectivas del desarrollo humano. Convenio Universidad de Manizales – Cinde. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud. Maestría en Educación y Desarrollo Humano. Medellín, Marzo de 2009

Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid, A. Machado libros, S.A

Maestría en educación y desarrollo humano. Universidad de Manizales- Cinde- Lineamientos generales para el diseño de la propuesta educativa . 2009

Mejía, M. R. (2009). *Área de Educación; Modulo 1: Política Educativa*. Sabaneta: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Muñoz, C. (2013). *Territorios y Cartografías Educativas. Construyendo Sentidos de las Educaciones del Siglo 21*. Medellín.

Quintero, M. (2009). *Área de Desarrollo Humano; Unidad 3: Afectividad y Moralidad*. Sabaneta: Convenio Universidad de Manizales-CINDE.

Roldan, O. (2009). *Área de Educación; Módulo 3: Unidad 1; Proyectos Educativos*. Sabaneta: CINDE.

Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo; Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Grupo Anaya.

Van, M. Max (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós educador. España

#### **WEBGRAFIA:**

Decálogo de la educación y la democracia 2003. Tomado de [juristasunam.com/martha-nussbaum/3026/](http://juristasunam.com/martha-nussbaum/3026/)



**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO  
CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**ARTÍCULO DE RESULTADOS  
ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DISEÑADAS EN EL PROGRAMA DE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO DEL CONVENIO CINDE-  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN EL PERÍODO 2000-2013 SEDE SABANETA**

**INVESTIGACIÓN  
ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DISEÑADAS EN EL PROGRAMA DE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO DEL CONVENIO CINDE-  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN EL PERÍODO 2000-2013 SEDE SABANETA**

**Iveth Soraya Gómez Orjuela**

**ASESORA:  
Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo**

**SABANETA  
2015**

# **ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DISEÑADAS EN EL PROGRAMA DE MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO DEL CONVENIO CINDE- UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN EL PERÍODO 2000-2013 SEDE SABANETA**

Iveth Soraya Gómez Orjuela \*

## **Resumen**

En este artículo se presentan los resultados de la investigación "Análisis de las propuestas educativas diseñadas en el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE- Universidad de Manizales en el período 2000- 2013 Sede Sabaneta" cuyo objetivo estuvo orientado a dar cuenta del contenido teórico y metodológico de las propuestas educativas en el período 2000-2013. Este estudio es de corte cualitativo y la estrategia por la que se optó fue la investigación documental. Se integraron a la investigación 120 propuestas educativas. Los resultados de la investigación confirman que las propuestas educativas pretenden visibilizar una población vulnerable e importante para la sociedad, brindando herramientas de superación a los actores que habitan diferentes escenarios educativos, que no se limitan solamente a las instituciones educativas, con el propósito de que se constituyan en sujetos políticos a partir de su participación en espacios plurales e incluyentes. Surge en dichas propuestas la necesidad del reconocimiento, primero de sí y de los otros/as para proponer transformaciones sociales que generen el desarrollo humano que las personas necesitan, partiendo del mejoramiento de la educación.

## **Palabras claves**

Educación; Desarrollo Humano

## **Abstract**

This article shows the results of research "Analysis of educational proposals designed in the Master of Education and Human Development University of Manizales- CINDE-agreement in the period 2000- 2013, Headquarters, Sabaneta" whose objective seeks to explain the theoretical and methodological content of the educative proposals in the period 2000-2013. This study is qualitative and the strategy chosen by us was a Documentary Research in which we integrated 120 educative proposals.

---

\* Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales y CINDE. Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la creatividad en la Educación. Universidad de Antioquia. Licenciada en Básica Primaria de la Universidad de Antioquia. Docente de la Institución Educativa Octavio Harry - Jacqueline Kennedy. Email: [sorayaprofe@gmail.com](mailto:sorayaprofe@gmail.com)

The results of research confirm that the proposals try to make visible an important and vulnerable population that is significant for the whole society, giving them improvement tools to actors who inhabit in different educative settings, which are not limited only to educational institutions, in order to, they become political subjects through their participation in pluralistic and inclusive spaces . In these proposals, crop up the need of recognition of themselves and the others to propose social changes that generate the human development that people need, based on the improvement of education.

## **Key words**

Education; Human development

## **Introducción**

La investigación “Análisis de las propuestas educativas diseñadas en el programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE-Universidad de Manizales en el período 2000-2013 sede Sabaneta” pretende hacer una revisión de las propuestas educativas que se han entregado en el Cinde por parte de los estudiantes de la Maestría en Educación y desarrollo humano en los períodos 2000-2013.

El CINDE “es una fundación sin ánimo de lucro con sede en sabaneta, Antioquia y oficinas sucursales en Bogotá, Manizales y Neiva. Obtuvo personería jurídica por resolución #5553 del 8 de Octubre de 1976 del Ministerio de justicia. Su eje central es la creación de ambientes adecuados, para el sano desarrollo físico y psicosocial de los niños, niñas y jóvenes que viven en condiciones de vulnerabilidad en Colombia y América Latina y el mundo, a través del trabajo con la familia, la comunidad y las instituciones educativas” (Guía de descripción del programa, Maestría en educación y desarrollo humano décimo tercera promoción. Sabaneta, Enero de 2009)

“El Cinde en convenio con la Universidad de Manizales, ofrece el programa de Maestría en Educación y Desarrollo humano, aprobada por resolución #2849 del 30 de Octubre de 2000 expedida por el Ministerio de Educación Nacional. El programa está dirigido a profesionales de diferentes disciplinas de los sectores educativo, social y de la salud” (2009). La Maestría en Educación y desarrollo humano tiene un fuerte componente investigativo, desde una formación permanente y consciente de la “*reflexión*”; entendiendo éste concepto como una postura crítica que debe cultivar el maestrante en si mismo frente a discursos hegemónicos que ordenan la vida social.

En tal sentido, la maestría en Educación y Desarrollo Humano pretende la construcción de un conocimiento vinculado al contexto, escenarios, y sujetos de información en función de

los cuales es posible visibilizar una realidad social con sus problemáticas pero también con sus potencialidades. Lo que constituye en si mismo el insumo a partir del cual es pertinente “*repensar-se*” otras maneras de habitar los territorios con los recursos dispuestos en ellos para propiciar la vida; posibilitando el replanteamiento del sistema de relaciones establecidas entre los sujetos/actores y de estos con el ambiente en el que se desenvuelven (QUINTERO, 2009).

La educación es concebida desde CINDE-Sabaneta como el vehiculo de transformación social que permite el análisis de los problemas sociales, políticos, culturales, económicos, y educativos contemporaneos; facilitando en igual medida la concepción de soluciones alternativas distintas a las propuestas por el sector oficial, orientadas a la renovación de interacciones establecidas entre actores caracterizadas por tensiones, afinidades, conflictos, y/o alianzas probablemente asociadas a intereses económicos, y relaciones de poder que posiblemente privilegian el bienestar particular sobre el común o general (MEJIA, 2009).

Para el CINDE la función social de la educación es contribuir al desarrollo humano de los grupos sociales históricamente invisibilizados; propiciando espacios políticos en los que sea posible abordar las problemáticas que constriñen las oportunidades de progreso de los sujetos, como punto de partida para la construcción de capital social.

Por tanto, la propuesta educativa funge como escenario para el desarrollo del conocimiento construido durante la elaboración de la tesis; convirtiendose éste en la contracara o complemento idoneo del trabajo de grado en razón a su naturaleza propositiva en la que se privilegia el pensamiento creativo desde su concepción escritural; ejercicio comunicativo en el que el grupo de maestrantes expone sus ideas compartiendo sus convicciones políticas ante sus pares, docentes investigadores del postgrado, y asesores de investigación; manifestandose como una actividad academica que puede percibirse arriesgada y provocadora en virtud a la exposición de la misma en la escena de lo público (ROLDAN, 2009).

## **GENERALIDADES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Descripción del problema y planteamiento de pregunta de investigación**

La forma de concebir la educación debe ir transformándose en la medida que evolucionan las sociedades. Para lograr dichas transformaciones es necesaria una revisión constante de las prácticas educativas en todos los niveles y escenarios.

Como es bien conocido la educación es uno de los motores del desarrollo de una sociedad y si esta se lleva a cabo en ambientes de afectividad y humanidad se lograrán mejores resultados en cuanto a la clase de personas que están participando de dichos procesos educativos. Es por esto que la relación entre educación y desarrollo humano, aporta nuevas miradas a lo que se pretende con los procesos de aprendizaje de sujetos políticos y participativos en la construcción de ciudadanía, con capacidad para desarrollar sentimientos de solidaridad que apoyen al mejoramiento de sus comunidades.

Es por esto que se requiere la participación en procesos de investigación que permitan conocer la problemática educativa y sus potencialidades para la creación permanente de propuestas educativas. La Universidad de Manizales y el CINDE, en el marco de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano proponen la creación de propuestas educativas, que se generen de los procesos investigativos que realizan los estudiantes, para hacer un aporte al mejoramiento de los procesos educativos, producto escritural que es concebido como uno de los requisitos de graduación, lo que le da más rigurosidad a dicho trabajo.

El CINDE en su necesidad de conocer más profundamente el contenido de las propuestas educativas entregadas en el período 2000-2013 inicio una investigación que diera cuenta de dicho propósito.

El trabajo de investigación “Análisis de las propuestas educativas diseñadas en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del convenio CINDE-Universidad de Manizales en el período 2000-2013 sede Sabaneta” pretende conocer el contenido de dichas propuestas educativas y hacer una reflexión en torno a temas que son de importancia para el CINDE y la Universidad de Manizales como la niñez, los jóvenes, la educación y el desarrollo humano.

Con este estudio se pretende conocer cómo las problemáticas que se presentan en contextos de pobreza, violencia, falta de oportunidades y otras, influenciaron las propuestas educativas y qué tipo de prácticas educativas se proponen para abordar dichas problemáticas, además estar al tanto de la influencia que tuvo lo aprendido en la maestría para elegir enfoques teóricos, autores, escenarios, actores, metodologías, campos de conocimiento e instituciones en las cuales se pueden aplicar.

Con el análisis de las propuestas educativas se pretende reflexionar en torno a los problemas educativos actuales, posibles alternativas de solución y la forma cómo se puede incluir el desarrollo humano como garante del mejoramiento de las comunidades.

## **Diseño metodológico**

El estudio se inscribe en el paradigma cualitativo fundamentado en la comprensión como acción, orientada a la lectura de la realidad social como modelo de estudio en la que interactúan sujetos políticos en contextos sociales específicos; estableciendo relaciones dinámicas en razón a problemas vitales, y situaciones potenciales concebidas como agenciamientos para el desarrollo social y humano.

El enfoque investigativo estuvo centrado en la hermenéutica, en tanto guía para el análisis de sentido contenido en el lenguaje como revelador de significados e imaginarios colectivos, desde donde los sujetos leen e interactúan con la realidad en la cual se encuentran inmersos. En tal sentido, la estrategia usada en el trabajo de campo fue la investigación documental, en la que el sujeto investigador interactúa con documentos

(*propuestas educativas de Cinde Sabaneta en el periodo 2000-2013*), registros documentales que son interrogados en clave de construir un análisis orientado a desentrañar las tendencias teórico-metodológicas que incidieron en las propuestas educativas de los maestrantes y los contextos particulares en virtud de los cuales fueron pensados (Galeano, 2012).

El método de estudio utilizado para el análisis de la masa documental -120 *propuestas educativas*-, estuvo enmarcado en una perspectiva de complementariedad, es decir, se usaron instrumentos de corte cuantitativo-*inventario de documentos, plantilla en Excel con códigos, gráficas estadísticas*- para marcar las recurrencias al interior de los textos asociadas con códigos previamente definidos -*temáticas, objetivos, contexto para el desarrollo de la propuesta educativa, población beneficiaria, ubicación geográfica, campos de conocimiento, corrientes pedagógicas, metodología, año de publicación*-, y herramientas cualitativas constituidas por registros documentales -*libreta de notas, memos, actas de trabajo y fichas bibliográficas*- utilizados en el proceso de producción escritural a partir de la comprensión del objeto de estudio - *intereses y apuestas educativas de los maestrantes en sus propuestas educativas*-, cimentada en el ejercicio comunicativo que el investigador establece con la masa documental, y que empieza a resonar con especial acento en la medida en que se ahonda en su estudio semiótico.

Los códigos seleccionados son buscados en los textos y estos aportan información para el análisis lingüístico, develando ideas, conceptos e intenciones contemplados por los maestrantes en sus propuestas educativas. De otra parte – los códigos - son usados como apoyo en la identificación de categorías emergentes y redes semánticas con puntos de concentración – tendencias teóricas y metodológicas – sobre las cuales es posible percibir los intereses educativos – temáticas y escenarios educativos – seleccionados por los estudiantes para el desarrollo de sus propuestas educativas

Así pues, el análisis documental de los textos estuvo orientado a fragmentar su contenido textual en razón a los códigos mencionados a partir de los cuales se conocería su nivel de recurrencia en la masa documental; es decir, el número de veces con el que cada variable se repetía en el proceso de lectura e interrogación realizados a cada texto. Este procedimiento permitió conocer el peso específico de cada código en el contexto semántico de las propuestas estudiadas, posibilitando la marcación de tendencias teóricas y metodológicas, y por tanto, develando las apuestas e intereses educativos de los maestrantes en sus propuestas educativas.

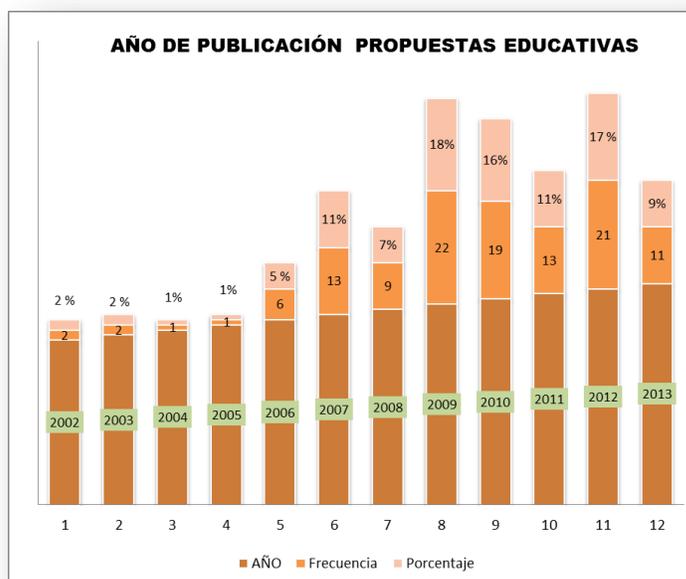
La marcación textual como procedimiento genera la elaboración de textos estadísticos que recogen los resultados arrojados por el estudio en las etapas de sistematización y análisis; sin embargo, la presentación de los resultados es un factor clave en el proceso de diseminación de los mismos. Por tanto, para efectos comunicativos los hallazgos del referido estudio cualitativo se presentan en forma gráfica, con el objeto de posibilitar al lector la identificación de las tendencias conceptuales y procedimentales que influenciaron los ejercicios escriturales de los maestrantes entre el periodo 2000-2013.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados arrojados en la etapa del análisis, aluden a escenarios anclados en contextos particulares, habitados por sujetos que apoyados en la educación como elemento de transformación, intentaron aportar desde sus propuestas a la creación de espacios políticos, plurales e incluyentes, en los que fuera posible el reconocimiento del otro/ y lo otro, en oposición a un mundo oficial de carácter formal instaurado en discursos hegemónicos, y homogenizadores de lo humano con aspiraciones de normalizarlo en códigos legitimados socialmente investidos por lenguajes jurídicos (Convenio Universidad de Manizales-CINDE; Centro de estudios avanzados en niñez y juventud , 2010).

Los hallazgos más significativos del proyecto de investigación se pueden sintetizar en los siguientes párrafos, sin que los mismos puedan ser interpretados como conclusos en virtud a la naturaleza cualitativa de este estudio de corte documental inscrito en el paradigma comprensivo.

**Gráfica 1: Año de publicación**

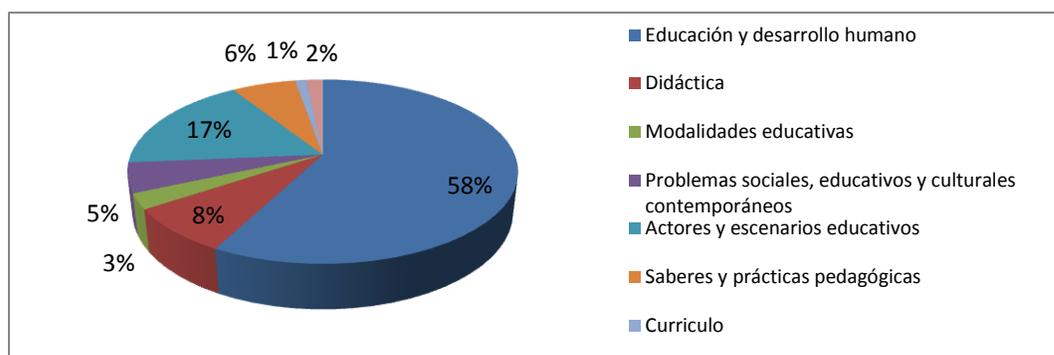


Los hallazgos arrojados durante el estudio de la masa documental objeto de análisis muestran que la mayor producción escritural se dio entre los años 2010-2013 con un total de 64 propuestas educativas que corresponden al 53% de la masa documental analizada, lo que indica una producción de 16 propuestas por año; sin embargo, el año de mayor publicación fue el 2012 con un total de 21 propuestas educativas que representan el 33% de los proyectos registrados.

La gráfica puede estar indicando la consolidación progresiva que han tenido las propuestas educativas dentro de la maestría. Igualmente la lectura de las propuestas educativas, deja entrever que el proceso de formación en la maestría aportó elementos teórico-prácticos a los maestrantes para vincular la investigación a la educación y al desarrollo humanizando estos procesos, con una toma de conciencia por el deseo de aportar a la población más vulnerable y al mismo tiempo, pretendiendo empoderarla para la búsqueda de soluciones a sus problemáticas.

Las propuestas educativas evidencian apuestas políticas, democráticas, éticas y afectivas que le puedan dar otras miradas a los procesos educativos y a la constitución de sujetos políticos que crean en sus capacidades para construir un proyecto de vida en el que puedan integrar a los miembros de comunidades diversas.

**Gráfica 2: Temáticas**



La indagación de las propuestas educativas evidencia intereses temáticos vinculados a procesos de socialización experimentados por los sujetos en sus ciclos vitales; destacándose el abordaje de tópicos relacionados con la categoría teórica de educación y desarrollo humano registrada en el 58% de las propuestas educativas, le siguen actores y escenarios educativos con un 17%, didáctica con el 8% y saberes y prácticas pedagógicas con el 6%, problemas sociales, educativos y culturales contemporáneos obtuvieron un 5%, modalidades educativas un 3%, evaluación educativa un 2% y el currículo obtuvo el 1%.

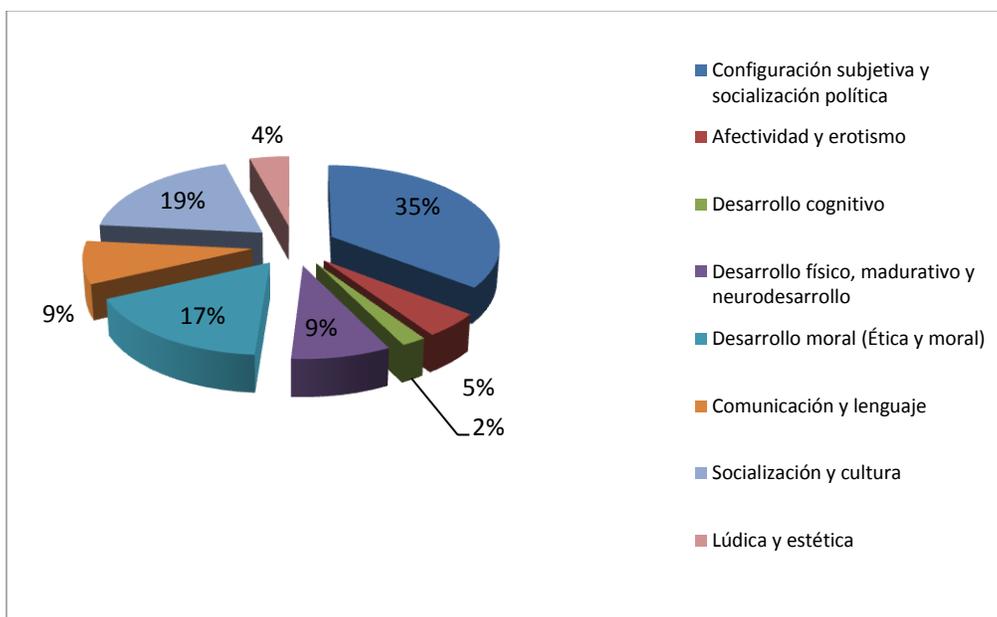
El porcentaje del 58% otorgado a la educación y el desarrollo humano es un reconocimiento a la importancia de la educación para el progreso de las personas y el acceso a nuevas oportunidades de orden económico, político, familiar y social. Además de las ventajas que tiene para la construcción de valores que les permitan vivir en comunidad.

En las propuestas educativas hay una clara intención de vincular el desarrollo humano al proceso de educar, en los aportes teóricos de Amartya Sen y Marta Nussbaum se encontraron enfoques para lograr dicha vinculación, como se afirma en el siguiente párrafo: "Al aplicar el enfoque de las capacidades a la educación, se ha puesto de relieve

que esta genera unos valores de posición derivados de las ventajas comparativas de un título académico en el mercado laboral, pero también unos valores instrumentales que radican en sus contribuciones al bienestar colectivo (mejores recursos humanos, mayor control de la natalidad, beneficios para la salud pública, profundización de la democracia) y, ante todo, unos valores intrínsecos derivados de su contribución a la autonomía y al desarrollo de las capacidades humanas básicas” (Rambla y otros, 2013, p. 2-3)

Y es que el desarrollo humano posibilita la libertad de desplegar las capacidades de las personas para construir la mejor calidad de vida que el medio les pueda ofrecer, pero para acceder a ello requieren de una educación que les permita tomar decisiones acertadas, solucionar problemas cotidianos, relacionarse armónicamente con el otro/a, participar en las decisiones de su entorno, es decir, actuar como sujetos políticos, conscientes de sí mismos y de su responsabilidad con los otros/as.

**Gráfica 3: Temáticas de Educación y Desarrollo Humano**

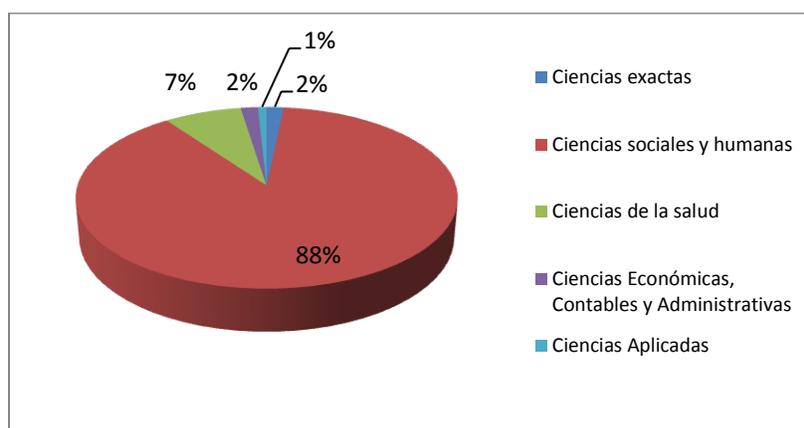


En cuanto a las temáticas de educación y desarrollo humano, sobresalen los temas de: configuración subjetiva y socialización política con el 35%; socialización y cultura con el 19%, y desarrollo moral (ética y moral) con el 17%; le siguen en menor porcentaje comunicación y lenguaje y desarrollo físico, madurativo y neurodesarrollo con un 9%, afectividad y erotismo con el 5%, lúdica y estética con el 4%, y por último se encuentra el desarrollo cognitivo con un 2%.

Podría inferirse que el interés por abordar temáticas como la configuración subjetiva y socialización política proviene de reconocer que la subjetividad se percibe en las acciones cotidianas y en la forma como las personas interactúan entre ellas, esta se constituye en una oportunidad para pensar en el sí mismo, en relación con los otros/as y con el mundo.

Pensar en la configuración de subjetividades obligó a los maestrantes a tener otras miradas más reflexivas y propositivas, que integraran a la cotidianidad de los contextos educativos tanto la afectividad, como la emocionalidad y la configuración política en los procesos educativos. Desde esta perspectiva se propone el desarrollo de habilidades para aprender a vivir en comunidad, aportar en la toma de decisiones, argumentar puntos de vista y asumir la responsabilidad de sus acciones, todo esto con el fin de que, paulatinamente, se vayan formando no solo estudiantes sino sujetos políticos que aporten a las transformaciones que la sociedad requiere.

**Gráfica 4: Campos de conocimiento**

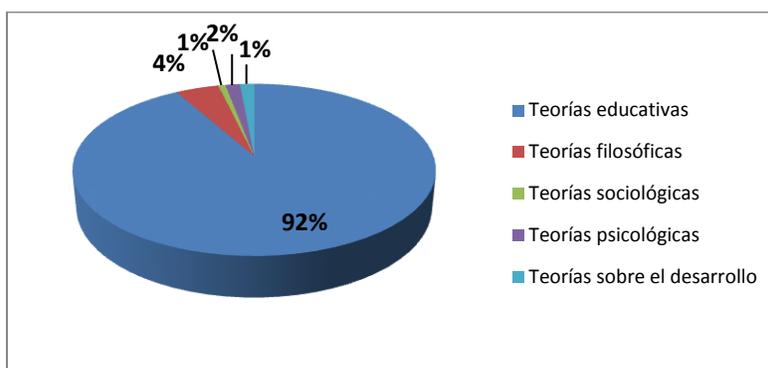


Con un 88% de participación entre la masa documental analizada -120 propuestas educativas-, se encuentran las ciencias sociales y humanas, mientras que los demás campos de conocimiento contemplados perdieron fuerza convirtiéndose en opacidades. La participación de los mismos fue: ciencias de la salud 7%; ciencias exactas y ciencias económicas, contables, y administrativas con un 2% en ambos casos y Ciencias aplicadas con tan sólo un 1%.

Las ciencias sociales y humanas fueron elegidas posiblemente por la oportunidad que brindan de ubicar a los actores y escenarios educativos en un contexto social e histórico que los determina. Los aportes de las diferentes disciplinas que las conforman aportaron en la ubicación de momentos históricos como los que han traído la globalización y la crisis de la modernidad, el interés por las nuevas tecnologías, las formas de relacionarse que trajo la internet, los cambios culturales referentes a la participación de la mujer en los diferentes espacios sociales y los discursos ético-morales que emergen para hacer frente a la crisis.

Pero también sus aportes se han dirigido a la educación, desde una pedagogía crítica, problematizadora y liberadora que han introducido un discurso ético a la interacción educativa mediada por la pedagogía de la alteridad. Es así como las ciencias sociales y humanas permiten abrir espacios de discusión y reflexión-acción, que posibiliten el mejoramiento de los diferentes contextos en los que fueron pensadas las propuestas educativas.

**Gráfica 5: Corrientes pedagógicas**

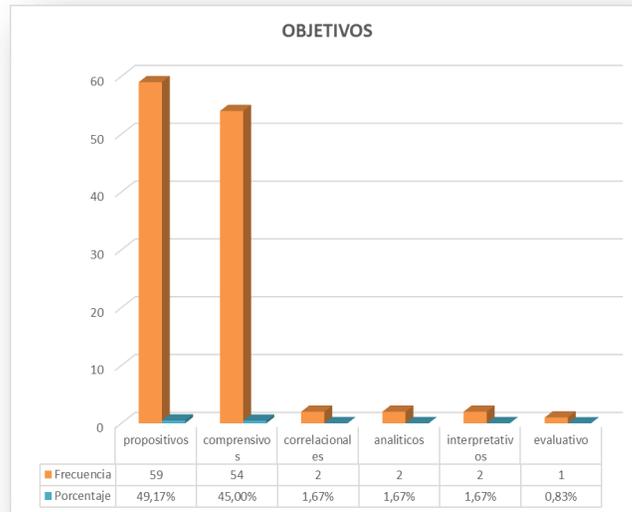


El análisis de contenido realizado a los proyectos educativos permitió evidenciar un fuerte influjo de corrientes pedagógicas centradas en teorías educativas con una participación del 92% entre las propuestas educativas; seguido de las teorías filosóficas con un 4%; teorías psicológicas con un 2%, teorías del desarrollo y teorías sociológicas con un 1% en ambos casos.

Las tendencias teóricas que se muestran en esta gráfica y se leen en las propuestas educativas, revelan la intención de los maestrantes por redireccionar las prácticas educativas a un enfoque más cognoscitivo, partiendo de la necesidad de construir con el estudiante las estructuras mentales de lo que se va a aprender, y luego empezar a descubrir el objeto de conocimiento, apoyados en la interacción entre los sujetos mediados por el lenguaje. Teniendo en cuenta el desarrollo potencial que estos tienen y al aprendizaje que puede alcanzar con la ayuda y orientación de otros más avanzados; sin perder de vista la disposición que los estudiantes deben mantener para el aprendizaje, es decir, la motivación. De esta forma, se relacionan permanentemente los conocimientos ya existentes con la nueva información, para que esta pueda ser integrada de manera significativa.

Pero estos procesos no pueden quedarse solo en el desarrollo cognitivo, las propuestas invitan a trascender el aprendizaje a un nivel de pensamiento crítico que sea el eje transversal de todos los procesos educativos, y que los estudiantes desarrollen una conciencia de sí para llegar a la libertad, además, se considera que el conocimiento que se da en la interacción social da el poder de emancipación para lograr la transformación social. Esta transformación debe estar orientada inicialmente a las poblaciones más vulnerables, para que adquieran las herramientas que les permitan resolver sus problemas y encontrar una forma de vida digna de acuerdo al desarrollo humano esperado para las comunidades.

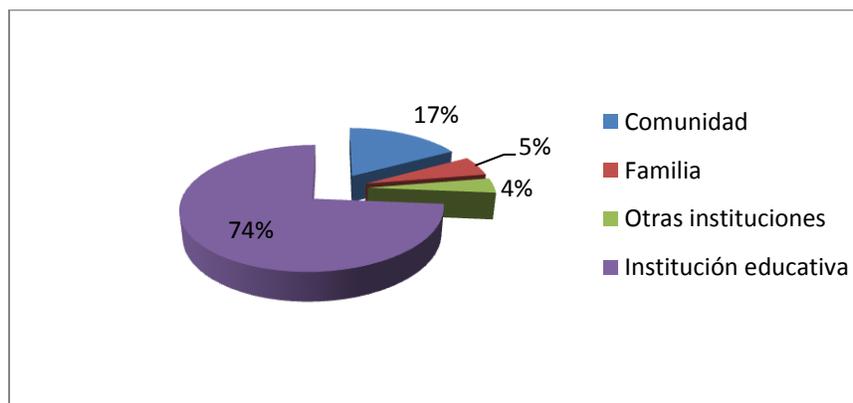
**Gráfica 6: Objetivos**



Las intenciones contempladas por los maestrantes en la formulación de sus propuestas educativas plantean una marcada tendencia hacia la elaboración de objetivos de carácter propositivo en el 49% de las propuestas pedagógicas; en tanto que los propósitos con fines comprensivos condicionaron el 45% de las propuestas. Los demás objetivos de naturaleza correlacional, analítica, interpretativa, y evaluativa tuvieron una participación del 1.6%, a excepción de la última categoría que sólo registró una incidencia del 0.8%.

Posiblemente los objetivos propositivos fueron elegidos en mayor cantidad por el carácter mismo de las propuestas educativas y su intención de crear propuestas para transformar diferentes escenarios y actores que en el recorrido por la maestría se fueron visibilizando como vulnerables y en desigualdad de oportunidades, pero con un gran potencial para aportar a la sociedad. Otra intención significativa se refiere a la comprensión de los contextos y realidades actuales, las crisis que surgen, las subjetividades que se configuran y los horizontes morales que las sustentan, para conocer el impacto que tienen en la educación y el desarrollo humano de las nuevas generaciones.

**Gráfica 7: Contexto institucional**

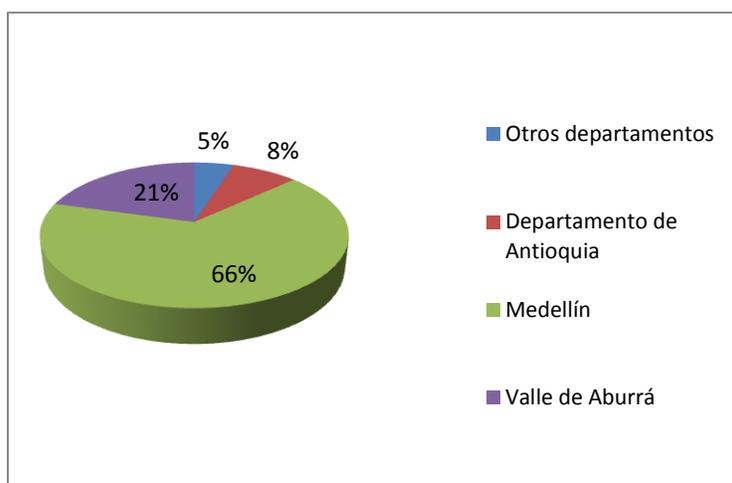


Las propuestas educativas estuvieron determinadas en el 74% por las instituciones educativas, el 17% por la comunidad, el 5% por la familia y el 4% por otras instituciones.

Las instituciones educativas fueron el contexto privilegiado para direccionar las propuestas educativas, posiblemente por ser un espacio reconocido socialmente para impactar diferentes comunidades. A estas instituciones llegan las problemáticas que se viven actualmente en otros escenarios y se refleja la necesidad de gestionar cambios que le den salida a los diferentes conflictos que se presentan.

El aporte que las propuestas educativas pretenden hacerle a las instituciones educativas parte inicialmente de la invitación a generar espacios de reflexión y autocrítica de sus vivencias y de su función social. También al reconocimiento de que los cambios deben partir de una construcción colectiva que se dé al interior de las mismas, concretando las acciones necesarias para cada situación problemática detectada en la auto-evaluación. Sin embargo, este análisis debe hacerse orientado por las nuevas miradas y enfoques que exige la época actual y los contextos que se encuentran fuera de las instituciones educativas. Igualmente involucrar instituciones de educación no formal que complementan tanto la visión de las instituciones educativas como el aprendizaje de los estudiantes.

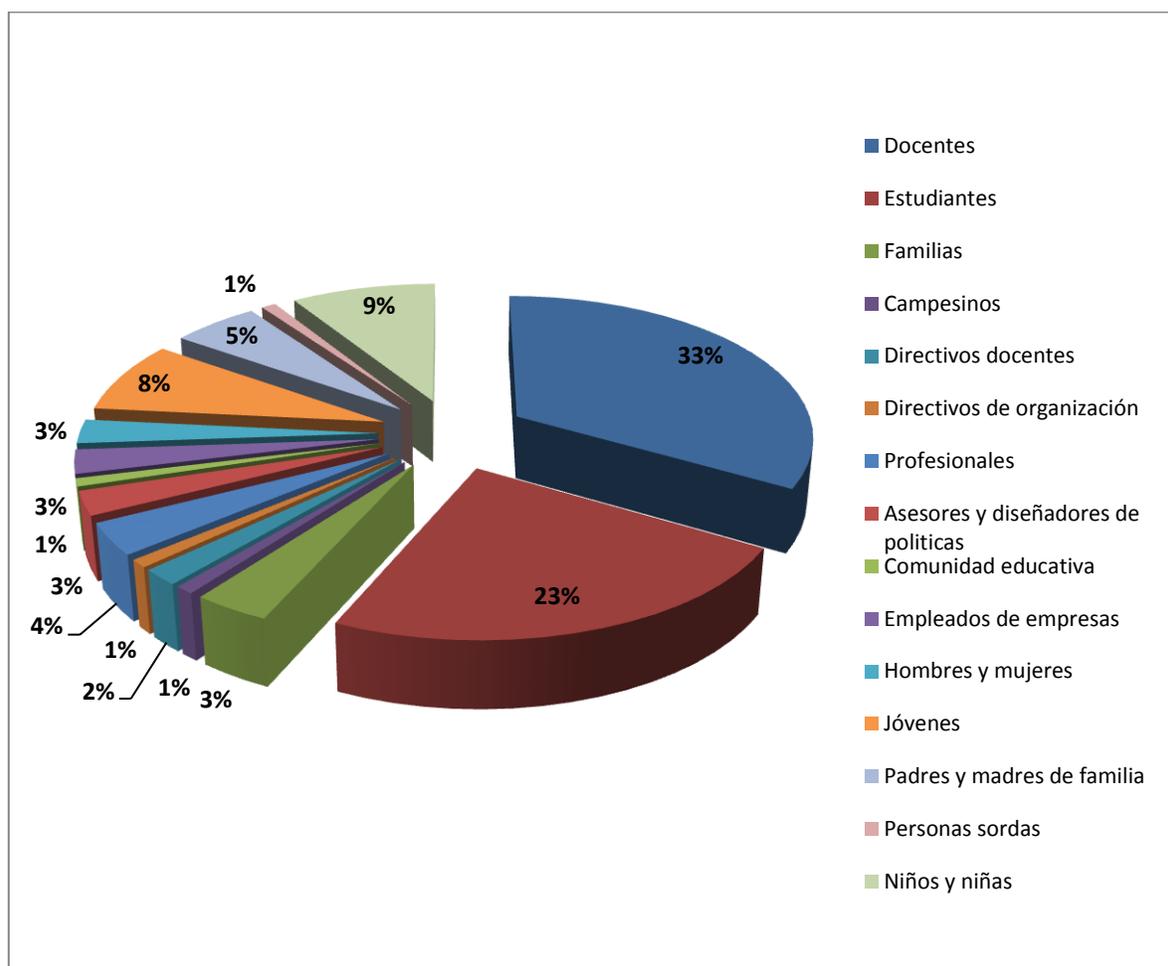
#### Gráfica 8: Ubicación geográfica



Como puede observarse en la gráfica el 66% de las propuestas educativas se ejecutaron en Medellín, el 21% en municipios pertenecientes al Área Metropolitana, el 8% en municipios antioqueños, y solo el 5% en otros departamentos.

Puede inferirse que el municipio de Medellín ha sido privilegiado para proyectar los aportes que pretenden hacer las propuestas educativas, por todas las oportunidades que brinda vivir en ese municipio. Pero también es interesante ver como este privilegio se ha ido expandiendo a otros municipios del área metropolitana y municipios de Antioquia que contarán con los impactos de la educación y desarrollo humano que pretenden las propuestas educativas. Estos resultados evidencian la necesidad de expandir las oportunidades de educación a otros contextos que no cuentan con las mismas oportunidades.

**Gráfica 9: Población**

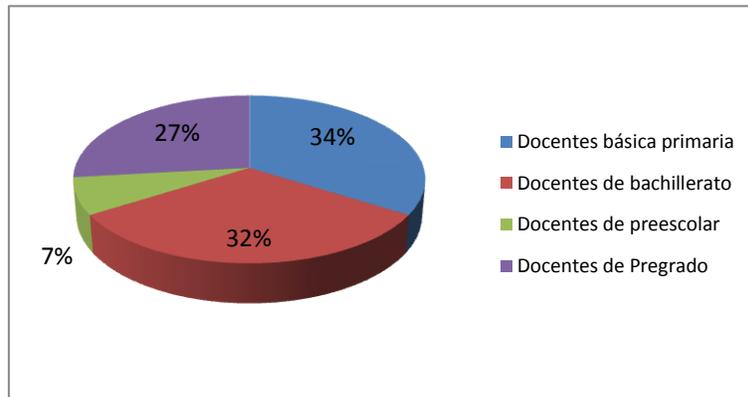


La población elegida para desarrollar las propuestas educativas es muy variada como lo muestra la gráfica, el mayor porcentaje fue obtenido por los docentes con un 33%, también van dirigidas a estudiantes con un 23%, niños y niñas un 9%, jóvenes 8%, padres y madres de familia 5%, el 3% está dividido entre familias, hombres y mujeres, comunidad educativa y profesionales. Otra población tenida en cuenta fueron los directivos docentes con un 2%, el menor porcentaje fue de 1% para los campesinos, diseñadores de políticas, empleados de empresas, directivos de organización y personas sordas.

La elección de los docentes con mayor porcentaje para ejecutar las propuestas educativas, reconoce su lugar en el proceso educativo, pero reivindicando la posición de poder que han tenido por años para ubicarse en otro lugar. El lugar del liderazgo para hacer posibles nuevas formas de concebir su relación con los estudiantes, la autoridad y la manera de comunicarse; generando espacios críticos, reflexivos y participativos.

Las propuestas educativas requieren de docentes que acepten un rol renovado, según las necesidades actuales, gestionando proyectos más desde sus posibilidades, que desde las limitaciones, para lograr un impacto real en las comunidades.

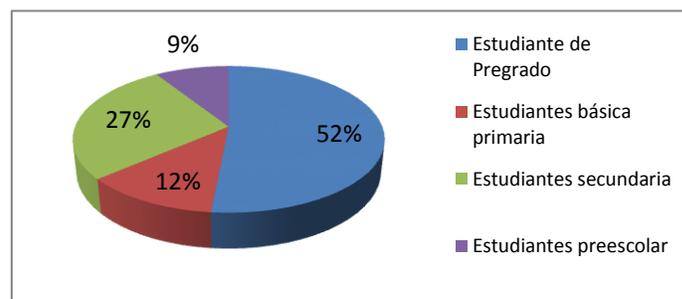
**Gráfica 10: Docentes**



Los docentes de básica primaria obtuvieron en esta gráfica el 34%, los docentes de bachillerato el 32%, el 27% fue para los docentes de pregrado y el 7% docentes de preescolar.

En cuanto a la clase de docentes elegidos, se privilegiaron los docentes de primaria, posiblemente por la importancia de construir conocimientos en los primeros años de escolaridad. En este ciclo de formación los niños y las niñas manifiestan un interés especial por aprender cosas nuevas, se construyen las bases para aprendizajes posteriores y en la mayoría de los casos hay identificación con los docentes.

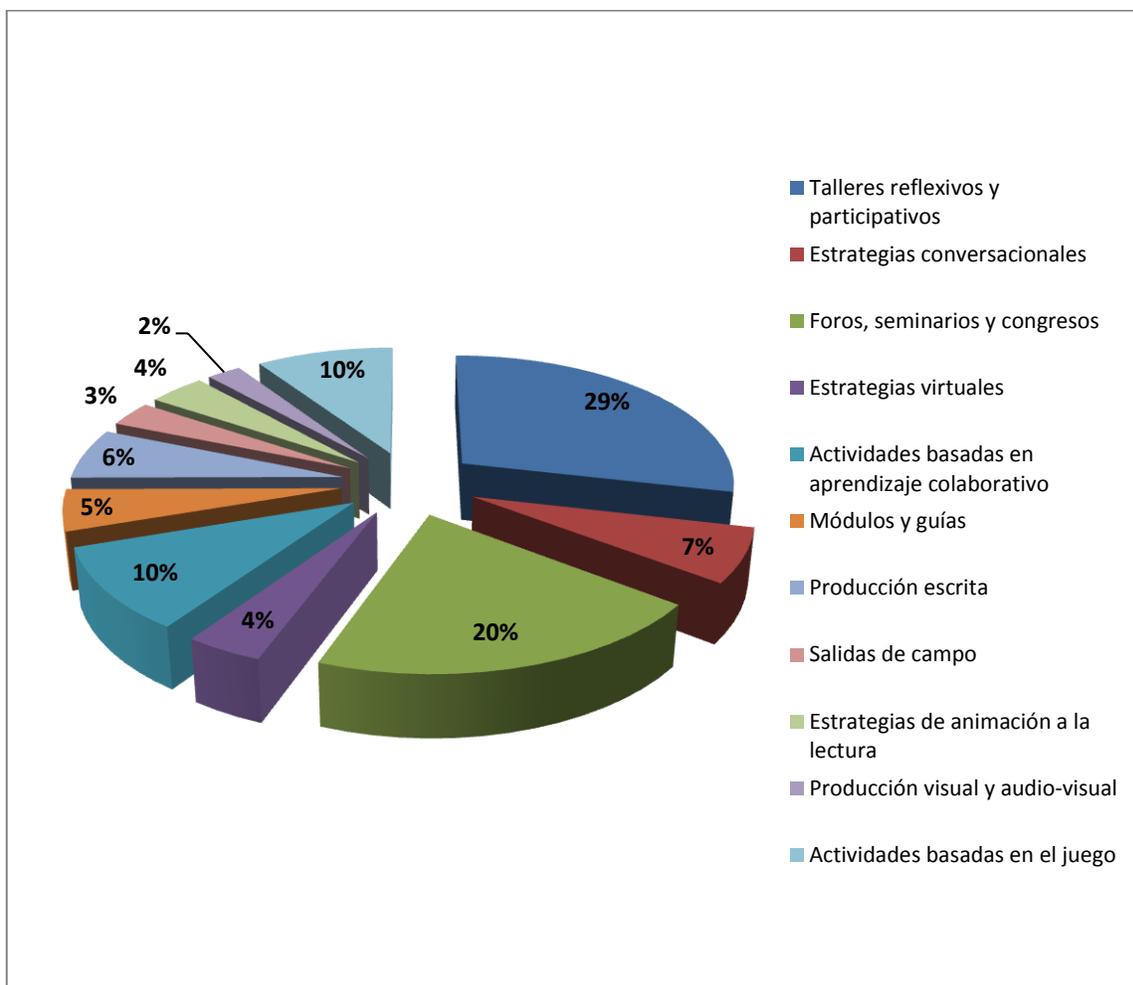
**Gráfica 11: Estudiantes**



En orden descendente se encuentran los estudiantes con un 23%, y en esta gráfica más específica de la clase de estudiante elegido, se encuentra que el máximo porcentaje lo obtuvieron los estudiantes de pregrado con un 52%, le siguen los estudiantes de secundaria con un 27%, el 12% es para los estudiantes de básica primaria y el 9% estudiantes de preescolar.

Así como se mencionaba anteriormente la necesidad de reivindicar el rol del docente, de igual manera los estudiantes deben ser pensados desde otras perspectivas, más acordes con el ciudadano que la sociedad actual requiere. Se trata de un sujeto político, ético y afectivo, que fortalezca su identidad y sentido de pertenencia, contribuyendo a las transformaciones sociales desde posturas críticas, reflexivas y propositivas, sin olvidar los referentes morales de solidaridad y compasión que demanda la interacción con los otros/as

**Gráfica 12: Metodología**



En cuanto a la metodología diseñada por los maestrantes para el desarrollo de sus propuestas educativas se encuentra que el 29% de los proyectos registra talleres reflexivos y participativos, el 20% foros, seminarios y congresos, el 10% actividades basadas en el juego y actividades sustentadas en el aprendizaje colaborativo, el 6% privilegió la producción escrita, el 5% diseñó o se apoyó en módulos o guías; y el 4% en estrategias virtuales y de animación de lectura, el 3% se dirigió a las salidas de campo y el 2% a la producción visual y audio-visual.

Para concretar los esfuerzos en cuanto a los nuevos escenarios y actores que pretenden las propuestas educativas, son fundamentales las metodologías utilizadas para acercarse a la población elegida, se trata de empezar por reconocer como interlocutores válidos a personas que han sido ignoradas o no han tenido la oportunidad de reflexionar sobre sus acciones ni de plantear propuestas para solucionar sus problemas.

Las metodologías elegidas buscan la comunicación, discusión y reflexión constante de temas que necesitan transformarse o fortalecerse en diferentes contextos. También brindar herramientas para encontrar rutas de gestión, liderazgo y trabajo en comunidad.

## **CONCLUSIONES**

Las propuestas educativas pretenden hacer un aporte a la sociedad desde el potencial transformador que tiene la educación. Para esto se valen de recursos teóricos que provienen en su mayoría de las ciencias sociales y humanas, las cuales aportan una mirada crítica al momento histórico que se vive actualmente, pero también una humanización del sujeto moderno. De igual forma estas se nutren de corrientes pedagógicas que le imprimen un papel más protagónico al sujeto que interactúa con el objeto de conocimiento y este a su vez con el medio que le rodea, en el que se encuentra con otros/as que tienen su misma búsqueda y deseo de aparecer en lo público con una identidad que sea reconocida y respetada.

Y son los contextos educativos donde se pretende impactar principalmente, por ser espacios en los que se concentran los actores del proceso educativo: Docentes y estudiantes, ambos con roles predeterminados históricamente, pero que están llamados a posicionarse de una manera diferente. Los docentes como líderes transformadores que proporcionan herramientas de aprendizaje, abren espacios de discusión y proponen formas de actuar para agenciar el mejoramiento continuo de las nuevas generaciones. Los estudiantes como sujetos críticos, pero a la vez propositivos, conscientes de sus potencialidades y con libertad para crear proyectos que mejoren su vida familiar y comunitaria, logrando expandir un desarrollo humano en todas sus dimensiones.

Los intereses anteriormente mencionados, requieren de unas metodologías que hagan que el encuentro entre docentes y estudiantes logre los impactos esperados. Y es a través de la experiencia como se afecta verdaderamente al ser humano, como lo exponen Skliar y Larrosa cuando afirman “el acontecimiento me afecta a mí, tiene efectos en mí, en lo que soy, en lo que pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero” (2009, p.16). Esto nos indica que la experiencia debe llevar a un autodescubrimiento del sujeto, a conocer sus potencialidades y desarrollarlas en interacción con otros/as. Las metodologías basadas en experiencias significativas, realmente transforman a los sujetos y estos, a su vez, logran los cambios esperados en los diferentes contextos sociales.

Pero el mayor aporte que le hacen las propuestas educativas a los diferentes escenarios educativos es la relación que establecen con el desarrollo humano. Un desarrollo humano pensado más allá de la calidad de los espacios físicos de las instituciones educativas, de la cualificación de los docentes, de la aplicación del PEI o del diseño del currículo. Este va más allá de la escuela, se trata de todos los espacios sociales en los que se aprende y se convive. Los aportes del enfoque de las capacidades de Amartya Sen y el cultivo de la humanidad de Nussbaum, invitan a conquistar la libertad de construir una vida digna, partiendo de las capacidades que cada persona tiene y el aprovechamiento de las mismas. Se trata de que haya un crecimiento en los niveles económico, cultural, emocional y espiritual; desde la igualdad de oportunidades y poder tomar decisiones en las situaciones que afectan directamente a las personas o a su comunidad. Según la perspectiva que presentan las propuestas educativas esto se logra con un mejor nivel de educación.

Por esto educación y desarrollo humano se ubican en el mismo nivel de importancia, una educación que priorice las problemáticas sociales, las reflexione y desarrolle las habilidades para buscar soluciones, tomando como punto de partida la libertad de decisión y acción que brindan las capacidades que tienen los miembros de diferentes comunidades.

En este punto entra en juego la categoría de reconocimiento que se lee entre líneas en las propuestas educativas. Allí se expresa un interés por transformar realidades que excluyen, discriminan y rechazan a los seres humanos en sus diferentes dimensiones y ciclos vitales. Se propone una pedagogía de la alteridad que permita salir del yo, para construir el nosotros, reconocer al otro como parte de mí e introducir estos discursos en las prácticas y contenidos educativos, presentándolas como un logro educativo.

Se pretende que el docente comience por reconocer la diferencia y se cuestione sobre la forma de ampliar su círculo ético y el de sus estudiantes, como lo afirma Manen "Todos los pedagogos deberían hacerse constantemente estas preguntas: ¿En qué sentido se diferencia este niño de mí y de los demás? ¿Cómo puede este niño ser diferente? ¿En qué quiere ser diferente? ¿Qué puedo hacer para ayudar a este niño a que se dé cuenta de su singularidad?" (1998, p. 177). Y es que reconocer en los espacios educativos lo que nos diferencia, es el punto de partida para explorar el mundo del otro y todo lo que este significa, un ser humano que piensa, siente, se comunica y proyecta su subjetividad. En tal sentido, como lo afirma Levinás, somos responsables de lo que el otro proyecta para acudir en su ayuda, salir de nuestras ideas egocéntricas y permitir que este ingrese a nuestro deseo de hacer el bien y de ayudar.

Estas afirmaciones invitan a profundizar en los aportes que la filosofía y la pedagogía de la alteridad pueden hacerle a la educación, realizando investigaciones que tengan como objeto de estudio la ética del reconocimiento y la responsabilidad con el otro/a en las relaciones educativas, de las que se generen propuestas educativas tendientes a humanizar la forma de percibir al otro y la responsabilidad de ayudarse mutuamente. Como lo expone Ortega "En la relación educativa el primer movimiento que se da es el de la acogida, de la aceptación de la persona del otro en su realidad concreta, en su tradición

y cultura, no del individuo en abstracto; es el reconocimiento del otro como alguien, valorado en su realidad irrenunciable de persona y no solo el aprendiz de conocimientos y competencias. Y esta relación ética es la que hay que salvar, si se quiere educar y no “hacer otra cosa” (2004, p.9). Para lograr lo expuesto anteriormente, se deben generar investigaciones que tengan en cuenta al ser humano en todas sus dimensiones y las relaciones que establece con sus pares y docentes. La pedagogía de la alteridad revela otra forma de concebirlas, partiendo del reconocimiento entre actores educativos, según Ortega “No es posible educar sin el reconocimiento del otro (el alumno), sin la voluntad de acogida. Y tampoco es posible educar (alumbrar algo nuevo) si el educando no percibe en el educador que es reconocido como alguien con quien se quiere establecer una relación ética, y como alguien que es reconocido *por lo que es y en todo lo que es*, no solo por aquello que hace o produce” (2004, p. 10)

La invitación es a establecer nuevas relaciones entre docentes y estudiantes y de estos con sus pares mediadas por la ética de la acogida y el reconocimiento, porque estas formas de relación se multiplicarán con otros actores y escenarios sociales.

## **Bibliografía**

Convenio Universidad de Manizales-CINDE; Centro de estudios avanzados en niñez y juventud . (2010). *Area de Desarrollo Humano; Modulo 4: Comunicación y Lenguaje; por: María Teresa Luna Carmona*. Sabaneta-Antioquia: CINDE.

Galeano, M. (2012). *Estrategias de Investigación Social Cualitativa*. Carreta Editores.

Levinas, E. (1991) *Etica e infinito*. Madrid: Visor

Mejía, M. R. (2009). *Área de Educación; Modulo 1: Política Educativa*. Sabaneta: Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud.

Ortega, R. P. (2004) *La educación moral como pedagogía de la alteridad*. Revista española de pedagogía. Año LXII, N° 227, Enero-Abril, 5-30

Quintero, M. (2009). *Área de Desarrollo Humano; Unidad 3: Afectividad y Moralidad*. Sabaneta: Convenio Universidad de Manizales-CINDE.

Rambla, X. Saldanha-P. Rosangela, E. Lluís, J. *La educación y las dimensiones del desarrollo humano en América Latina Papeles de Población* [en línea] 2013, 19 (Enero-Marzo) : [Fecha de consulta: 8 de septiembre de 2015] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11226433008>> ISSN 1405-7425

Roldán, O. (2009). *Área de Educación; Módulo 3: Unidad 1; Proyectos Educativos*. Sabaneta: CINDE.

Skliar, C y Larrosa, J. (2009) *Experiencia y alteridad en la educación*. Homo Sapiens Ediciones.

Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo; Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Grupo Anaya.

Van, M. M (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Paidós educador. España

**MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO**

**CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES Y CINDE**

**ARTÍCULO INDIVIDUAL**

**MAESTROS COMPROMETIDOS CON LA ETICA DEL RECONOCIMIENTO  
DESDE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

**INVESTIGACIÓN**

**ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS EDUCATIVAS DISEÑADAS EN EL PROGRAMA DE  
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN Y DESARROLLO HUMANO DEL CONVENIO CINDE-  
UNIVERSIDAD DE MANIZALES EN EL PERÍODO 2000-2013 SEDE SABANETA**

**Iveth Soraya Gómez Orjuela**

**ASESOR/A:**

**Yicel Nayrobis Giraldo Giraldo**

**SABANETA**

**2015**

# **MAESTROS COMPROMETIDOS CON LA ETICA DEL RECONOCIMIENTO DESDE LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS**

Iveth Soraya Gómez Orjuela \*

## **RESUMEN**

La educación actual requiere de maestros y maestras conscientes de su potencial para proponer entornos de aprendizaje dialógicos, reflexivos y propositivos, que motiven en los estudiantes formas críticas de ver la realidad y tomen posición frente a ella para transformarla, a partir de propuestas educativas que lleven a la práctica dichas transformaciones. Las propuestas educativas mencionadas deben estar orientadas al desarrollo de los niños, niñas y jóvenes en todas sus dimensiones, desde enfoques más humanos que tengan en cuenta lo afectivo, lo emocional y las relaciones que se establecen entre los actores de la comunidad educativa, especialmente docentes y estudiantes. Para lograrlo se propone la expansión de los horizontes morales de los docentes y estudiantes, hacia una ética del cuidado y del reconocimiento, que permita la ampliación de su círculo ético. Se propone el lenguaje como posibilitador de apertura hacia el otro, quien se narra a sí mismo y expone su ser en lo público para ser escuchado, comprendido y aceptado en su dimensión humana.

## **PALABRAS CLAVE:**

Educación, desarrollo humano, ética del reconocimiento

---

\* Candidata a Magíster en Educación y Desarrollo Humano, convenio Universidad de Manizales y CINDE. Especialista en Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la creatividad en la Educación de la Universidad de Antioquia. Licenciada en Básica Primaria de la Universidad de Antioquia. Docente de la Institución Octavio Harry - Jacqueline Kennedy. Email: [sorayaprofe@gmail.com](mailto:sorayaprofe@gmail.com)

## **ABSTRACT**

The current education needs teachers who be conscious of their capacity to create dialogic, thoughtful and proactive environments that give the students the opportunity to learn and adopt a critical perspective about reality to be able of transforming it.

The mentioned educative proposals are oriented to produce the changes that requires the society. In addition, they should be directed to allow the children and youngsters development in all their dimensions since human approaches that take into account the affective and emotional relationships among the members of the educative community, specially between teachers and students. To achieve that is necessary to broaden the horizons towards an ethic of care and recognition which permits that language becomes an enabler of openness to others, who narrate themselves and expose their being to be heard, understood and accepted in their real dimension.

### **Key words**

Education; Human development, ethics of recognition

## **INTRODUCCION**

La investigación “Análisis de las propuestas educativas diseñadas en el Programa de Maestría en Educación y Desarrollo Humano del Convenio CINDE-Universidad de Manizales en el período 2000-2013 Sede Sabaneta”, plantea la necesidad de redireccionar las prácticas educativas hacia la creación de ambientes educativos que favorezcan el cultivo de la humanidad.

Si bien es cierto que las políticas educativas orientan el quehacer de los docentes, esto no significa que no puedan proponer cómo mejorar sus prácticas con propuestas educativas que le impriman su apuesta personal y posicionarse como sujetos políticos en su vida laboral, personal y social. Este artículo pretende hacer una reflexión en torno a esa posibilidad propositiva que tienen las personas encargadas de la educación de las nuevas generaciones, en especial, los docentes de las instituciones educativas.

Dichas reflexiones parten de las orientaciones teóricas basadas en el desarrollo humano desde las concepciones de Amartya Sen y Martha Nussbaum con su enfoque de las capacidades, quienes sostienen una posición ética ante el desarrollo económico y la defensa de una vida digna para las personas, con justicia social, y aportan elementos teóricos para ver la educación de otra manera. Igualmente lo hace Emanuel Lévinas con su apuesta por el reconocimiento del otro y la responsabilidad que se tiene con él y Max van Manen con el tacto pedagógico. Estos autores abren un camino para introducir la ética del reconocimiento en las prácticas educativas y las relaciones entre los actores de los diferentes escenarios educativos.

Sus aportes permitirán tener una mirada sobre la forma de ampliar el círculo ético de las personas involucradas en los procesos educativos, redireccionar horizontes morales basados en el individualismo y relativismo moral e introducir diálogos reflexivos que lleven a la práctica de una ética del reconocimiento.

Se proponen como estrategias pedagógicas el diálogo reflexivo, la narración de experiencias, las discusiones grupales y la argumentación de puntos de vista para proponer soluciones a las problemáticas personales y colectivas. En síntesis, se pretende que los docentes mediante el cultivo de su humanidad se acerquen a los estudiantes, conozcan sus potencialidades y limitaciones y los acompañen en la construcción de ese proyecto de vida que se han propuesto y por el que están luchando diariamente.

### **Reconocimiento del otro como ser humano**

He llegado a una conclusión aterradora...soy el elemento decisivo en el salón. Es mi actitud la que crea el clima. Es mi humor diario el que crea el tiempo. Como maestro poseo un poder tremendo para hacer la vida de un niño miserable o feliz, puedo ser una herramienta de tortura o un instrumento de inspiración. Puedo humillar o alegrar, herir curar En todas las situaciones es mi respuesta la que determina si una crisis será más intensa o menos intensa y un niño humanizado o deshumanizado

Dr. Harm Ginott

Diariamente los niños, niñas y jóvenes son testigos del egoísmo e indiferencia que determinan las relaciones en la mayoría de las personas, en su entorno familiar, escolar y social. Los mensajes que reciben desde diversos referentes motivan la toma de decisiones pensando en su propio bienestar, desconociendo las consecuencias que estas decisiones puedan tener para las demás personas. Y esto se debe probablemente al momento histórico en el que están viviendo: la época del individualismo y el relativismo moral, los cuales inciden en el sujeto moderno y terminan regulando las interacciones sociales, como lo afirma Tedesco:

La nueva forma de individualismo hace énfasis sobre todo en la autoexpresión, en el respeto a la libertad interna, en la expansión de la personalidad, de sus cualidades especiales y su excepcionalidad. El credo de nuestra época es que cada persona es única, cada persona es o debería ser libre, cada uno de nosotros tiene o debería tener el derecho a crear o construir una forma de vida para sí y hacerlo a través de una elección libre, abierta y sin trabas (2009; 40)

Estas posturas inciden en la vida en comunidad y en el caso de las instituciones educativas se crean conflictos por la lucha de intereses personales. El relativismo moral ha modificado la forma de valorar el lugar que ocupan los otros en la vida de las personas, ubicando sus intereses y metas como prioridad, muchas veces sin pensar cómo pueden verse afectadas las demás personas. Según el relativismo,

“(...) todo el mundo tiene derecho a desarrollar su propia forma de vida, fundada en un sentido propio de lo que realmente tiene importancia o tiene valor. Se les pide a las personas que sean fieles a sí mismas y busquen su auto-realización. En qué consiste esto debe, en última instancia, determinarlo cada uno para sí mismo. Ninguna otra persona puede tratar de dictar su contenido” (Tedesco, 2009, p. 49-50)

Para los adultos responsables de fortalecer horizontes morales más incluyentes del otro en la vida de los niños y las niñas, estas formas de ver la vida han creado nuevas necesidades de mediar entre la búsqueda de la autonomía y el reconocimiento mutuo. Los educadores no pueden seguir negando o siendo indiferentes frente a realidades como la orientación al mal de algunas personas, la negación al encuentro con el otro, la normalización de la violencia, la inestabilidad de puntos de referencia y promesas para el futuro (Gómez; 2012). Estas situaciones hay que reconocerlas, dialogar reflexivamente sobre ellas y reconstruir otras formas de ver la realidad de una forma más incluyente y participativa, reconociendo las diferencias, las tensiones, los conflictos y aprendiendo a resolverlos bajo la fórmula del ganador para ambas partes. Esta reflexión parte de la pregunta por la forma como el otro se va construyendo en el interior de los niños y las niñas, como lo afirma Bustamante

"hay que pensar en el otro, porque el otro no está fuera de mi mismo, él está en mí; y no está en mí porque esté en mí, sino porque yo también estoy en el otro; y ahí empieza a darse un fenómeno interesante, desde el punto de vista fenomenológico, del cómo efectivamente nos podemos constituir ya sea ética, moral, social, política e incluso científicamente en el otro. Allí es donde empezamos a entender en cierta parte que en la relación de mi experiencia en el mundo, la gramática que yo interiorizo, del lenguaje o de la lengua, está también la posibilidad de interiorizar la gramática del mundo, del mundo que tengo ahí, que me tocó vivir; el mundo al cual yo vine" (2007, p.169).

Se trata de empezar a articular estas posturas a la pregunta por la relación entre la construcción del horizonte moral y los escenarios educativos dispuestos de manera intencionada para ello, es decir, dispuestos para la argumentación de las acciones y posturas, privilegiar la conversación que se construye en el entre-nos, el juego, el relato y las narrativas, en lugar del lenguaje lógico formal, para posibilitar que la aparición del sujeto en el espacio de lo público sea más auténtica y menos cohibida.

## **Construyendo horizontes morales desde la ética del reconocimiento**

El otro no es un tu abstracto sino las personas cotidianas, que debemos enfrentar no como enemigos sino como hermanos. El otro en el sentido más radical, son los que padecen física, psíquica y espiritualmente...

Emmanuel Lévinas

Como se mencionaba anteriormente los espacios compartidos diariamente por los miembros de la comunidad educativa y las relaciones que se dan entre ellos, presentan una gran oportunidad para construir referentes de actuación moral, especialmente para los estudiantes, quienes diariamente deben enfrentarse a la toma de decisiones que ponen en juego su autoestima, inteligencia emocional, capacidad crítica, habilidades para trabajar en equipo y otras. Es por esto que los escenarios educativos se tornan conflictivos y evidencian la crisis que vive la sociedad.

Para los docentes, especialmente, esta puede ser una oportunidad de incluir en sus prácticas educativas los aportes teóricos que pretenden subsanar la crisis generada por prácticas individualistas y construir ambientes de aprendizaje más democráticos, reflexivos y participativos, pero no desde el deber ser del maestro, sino construyendo con los estudiantes horizontes morales sólidos que transformen realmente su forma de ver la vida y de percibir al otro en su humanidad.

De acuerdo a estas necesidades, los aportes de Emmanuel Lévinas muestran una forma diferente de relacionarse con el otro. Este autor pretende “crear un movimiento de responsabilidad ética hacia el otro” Lévinas (2012, p. 9) se trata de salir del ensimismamiento en el que se vive, renunciar a crear logros personales que tienen en cuenta al otro como instrumento para llegar a un fin y dejarse interpelar por las necesidades y proyectos de los demás. Según Lévinas, el encuentro con el otro es no esperar ser amados, ser comprendidos, ser escuchados, se trata de más bien de amar, sentir y escuchar para motivar ese mismo proceso y descubrimiento de amor en el otro (2012).

Estas ideas dan un giro total a las concepciones tradicionales de las relaciones consigo mismo y el lugar que ocupa el otro en la vida de las personas, porque invitan a detener el ritmo acelerado de vida y encontrarse de nuevo con el rostro del otro, aquel que habla expresando emociones que se escapan por la prioridad que se ha dado al yo. Lévinas introduce el concepto del rostro para referirse al encuentro con el interior de la otra persona; no se trata sólo de percibir sus rasgos físicos, sino de conectarse con su esencia, con lo que lo hace humano, y lo expresa de esta forma

“la mejor manera de encontrar al rostro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos, la piel del rostro es la que está más desprotegida, más desnuda. Hay en el rostro una pobreza esencial. Prueba de ello es que intentamos enmascarar esa pobreza dándonos poses, conteniéndonos. Al mismo tiempo el rostro es el que nos prohíbe matar” (2012, p.71-72).

En la mayoría de las instituciones educativas se estructuran actividades y se regulan tiempos que impiden el acercamiento entre las personas y, en el caso de los estudiantes, la evaluación y el interés por sobresalir hace que se refuercen comportamientos de competencia entre pares o enfrentamiento con los docentes, es por esto que el concepto de responsabilidad y compromiso con el otro que propone Lévinas muestra otra forma de orientar dichas relaciones. Para Lévinas “desde el momento en que el otro me mira, yo soy responsable de él sin ni siquiera tener responsabilidades en relación con él; su responsabilidad me incumbe. Es una responsabilidad que va más allá de lo que yo hago” (2000, p.80)

La propuesta de este autor es que las personas se preocupen genuinamente por lo que pasa en la vida de los demás, para ayudarse y servirse mutuamente, independientemente de los conflictos y diferencias que los separan. Con respecto a los estudiantes el aporte va dirigido a crear las condiciones para que ese encuentro cotidiano esté basado en principios de respeto y reconocimiento.

Sin embargo, estas nuevas miradas deben ser interiorizadas por los maestros en sus horizontes morales para vivenciarlos en su testimonio con los estudiantes y proponer en sus clases ambientes que posibiliten la construcción de los mismos, de manera que las decisiones que se tomen tanto por parte del docente como de los estudiantes estén mediadas por sentimientos como la compasión, la solidaridad y el amor.

### **Sensibilización de la enseñanza y de los sujetos que aprenden**

Muchos podemos contar historias en las que el encuentro con un profesor ha sido una revelación, ha marcado un antes y un después: de repente hemos entendido, hemos comprendido que el mundo era nuestro, que el mundo nos hablaba, se dirigía a nosotros, que éramos los interlocutores. Y basta con que un profesor abra la puerta para que todo lo demás pueda suceder

Maite Larrauri

Integrar la sensibilidad pedagógica en la creación de propuestas educativas para mejorar las prácticas educativas debe considerar la posición del maestro en los procesos educativos, como se ha mencionado anteriormente, es necesario construir con los estudiantes horizontes morales que guíen las relaciones interpersonales mediadas por el reconocimiento del otro como alguien que también tiene un proyecto de vida que está construyendo y requiere de la ayuda de los demás para lograrlo. De esta manera cada persona crea su proyecto de vida contando con el otro, por lo que ese otro se convierte en un aliado para desarrollar los proyectos personales y se logra una reciprocidad en las acciones en bien de los demás y el beneficio propio.

Un autor que expone más claramente este asunto es Van Manen cuando afirma

“El tipo de discurso que gobierna un aula o una escuela puede evitar, o contribuir a una sensación de contacto entre los profesores y los niños. Este clima está en función de la relativa presencia o ausencia de un cierto tacto en la forma en que, por ejemplo el profesor llama a un estudiante, le hace sugerencias, le ofrece explicaciones, etc.” (1998, p. 181)

Cuando el docente comprende que su misión es asumir la responsabilidad por ese otro que es el niño, niña o joven que llega a su aula de clase, empieza a desarrollar una sensibilidad pedagógica para atender el llamado, descubrir el rostro de sus estudiantes y mediar a favor del desarrollo de sus capacidades para llegar a ser la mejor versión de sí mismo.

Esta disposición para las acciones pedagógicas con tacto debe ser adoptada paulatinamente por el docente al entrar en consciencia de su compromiso con la expansión del círculo ético de sus estudiantes, empezando por el suyo, como lo expone Manen

“La acción con tacto no se puede planificar o tratar de antemano: siempre aparece en las situaciones concretas e inesperadas o impredecibles, en que uno se encuentra y en que uno debe servir, ayudar y responder a la otra persona. Pero incluso aunque el tacto sea implanificable, uno puede prepararse, preparar el corazón y la mente” (1998, p. 142).

Para llegar a ese nivel de comprensión y compromiso se requieren docentes reflexivos que piensen en la situación actual de la sociedad y cómo afecta las actitudes de los niños, niñas y jóvenes con los que interactúa diariamente. También se requiere una reflexión pedagógica sobre las acciones que tienen que ver con el proceso de aprendizaje de los estudiantes, tanto a nivel cognitivo como de la convivencia en los diferentes espacios escolares.

Aquí llegamos a un punto en el que hay que pensar en la educación de un ser humano completo que cultive su humanidad y que se proyecte a la creación de una vida digna, sana y feliz. Pero, ¿Qué le puede aportar un maestro a este propósito? Martha Nussbaum ha hecho unas propuestas muy valiosas al respecto con su enfoque de las capacidades,

por su posición ética ante el desarrollo económico y la defensa de una vida digna para las personas, con justicia social.

Para Nussbaum “producir crecimiento económico no equivale necesariamente a producir democracia, ni a generar una población sana, comprometida y formada que disponga de oportunidades para una buena calidad de vida en todas las clases sociales” (2011, p. 38). Con estas apreciaciones se retoman las reflexiones en torno al cultivo de lo humano en las nuevas generaciones que se encuentran en proceso de formación, el cual debe estar orientado a la construcción de ciudadanía, para que adquieran habilidades que permitan mayor autonomía y libertad, como poder recorrer la ciudad, estar informados sobre lo que sucede, acceder a conocimientos de auto-cuidado, conocer sus derechos y reclamarlos, participar en decisiones de la comunidad, ser menos vulnerables socialmente o atropellados y maltratados por desconocimiento.

La escuela como entidad estatal puede aportar mucho al desarrollo de dichas habilidades, porque como lo expresa Nussbaum una cosa es que el estado le dé a las personas la libertad de elegir y otra es que el estado con sus decisiones se preocupe de proteger a las personas, más bien lo que se busca es crear las condiciones para lograr una vida digna, sana, larga, libre y en crecimiento continuo. (2001)

En este punto coinciden los aportes de Van Manen y Nussbaum, por su propuesta de constituir sujetos políticos con horizontes morales orientados al reconocimiento del otro, a la responsabilidad por su bienestar y a tener claros sus proyectos de vida pensados para vivir en una comunidad solidaria con los problemas comunes, partiendo del tacto pedagógico que despliega dichas potencialidades

### **Pedagogía del diálogo reflexivo**

La palabra por ser lugar de encuentro y de reconocimiento y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismo

Paulo Freire

Todo parece confirmar que hay una insistencia por la necesidad de modernizar las prácticas educativas a través de experiencias que lleven a los estudiantes al crecimiento interior, para después proyectarlo a los demás y retroalimentar esos aprendizajes en bien de las comunidades a las que pertenecen. El aula de clase se convierte en un espacio privilegiado para ello, mediante estrategias que lleven al diálogo reflexivo, a la narrativa de experiencias, a la confrontación de puntos de vista y argumentación de propuestas para encontrar soluciones a diversos problemas.

La relación entre lenguaje y pensamiento ya ha sido confirmada por Vigotsky cuando afirma “el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje, es decir, por las herramientas lingüísticas del pensamiento y la experiencia socio-cultural del niño” (1973, p. 80). Estos conceptos estimulan el uso del lenguaje como pretexto para movilizar el pensamiento y la afectividad que se involucran al narrar experiencias personales ante un grupo dispuesto - por la mediación del docente- para la escucha, reflexión, discusión y argumentación.

Es importante traer a esta reflexión los aportes de Matthew Lipman, creador del programa Filosofía para niños con el que se busca desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo. La estrategia que propone es la comunidad de indagación, la cual se refiere a ubicar a los estudiantes en círculo, presentar unas reglas de respeto para la discusión de algún tema de interés académico o de convivencia y con un maestro mediador, empezar a proponer la creación de preguntas, clasificarlas según su nivel de complejidad y entre todos buscar las respuestas u otras fuentes de información si no se logra resolverlas en ese espacio. Al respecto Lipman (1992) afirma que es el diálogo el que genera reflexión, puesto que este implica hacer un análisis profundo de las situaciones para después elaborar, comparar y sintetizar, construyendo un aprendizaje nuevo.

Generalmente el diálogo en el aula ha sido utilizado entre docentes y estudiantes y eso cuando –en la mayoría de las veces- el docente lo requiere, la mayor parte del tiempo los estudiantes escuchan y de vez en cuando preguntan. Con la estrategia mencionada anteriormente el ambiente de la clase se tornaría diferente, porque el diálogo se haría entre pares y se crearían las bases para la participación estudiantil.

En este espacio dialógico los estudiantes expresan libremente sus vivencias, conflictos o inquietudes, el error o ideas poco comunes enriquecen la discusión. Sin embargo el docente debe tener un propósito y llevar a que el diálogo sea problematizador, argumentativo y propositivo. Mediante esta forma de dialogar las opiniones y argumentos de los demás van flexibilizando esquemas preestablecidos y se puede dar una resignificación de creencias y formas de ver el mundo. Aún después de participar en un diálogo reflexivo, los participantes continúan en un diálogo interno que obliga a descentrarse, al comparar sus pensamientos con los de otras personas y empieza un proceso de negociación y reelaboración de creencias que le ayuden a avanzar en su encuentro con el otro.

En este ambiente de aprendizaje puede darse lo que explica Cabrejo

El lenguaje es un dispositivo de reconocimiento recíproco de psiquis, entre psiquis. El lenguaje no es para dominar al otro. Cada vez que yo hablo, porto en mí una parte del discurso del otro y cada vez que el otro habla, porta en su discurso una parte de mi discurso. Aunque yo le diga a otro: “no estoy de acuerdo” lo llevo en mi discurso; llevo el discurso del otro; si le digo: “estoy de acuerdo” lo llevo más; “de acuerdo pero...tal cosa”, entonces lo llevo y al mismo tiempo me introduzco yo como sujeto para lograr mi espacio” (2007, p.44).

Recapitulando lo expuesto hasta ahora se puede afirmar que la apertura de los ambientes educativos para la sensibilidad pedagógica, las expresiones de reconocimiento, la expansión del círculo ético y la construcción de horizontes morales que incluyan las necesidades del otro en los proyectos personales, requiere de una apertura de los ambientes educativos a los espacios de escucha, narración de experiencias, reflexión sobre diferentes puntos de vista, argumentación de posturas críticas y finalmente propuestas para transformar la realidad social. Aunque esto posiblemente se esté dando en muchas aulas de clase diariamente, es necesario imprimirle ese toque de humanidad que trascienda lo cognitivo, lo racional, para complementarlo con la afectividad, como lo explica Bustamante:

(...) la idea de humanidad, es una idea de libertad, una idea de humanidad como conocimiento, una idea de una humanidad como poder vivir plenamente en el mundo, una idea de humanidad como el poder reconocer nuevas posibilidades del sujeto humano; porque aquí se han reducido los derechos humanos a matar o no matar que es lo que nos han inventado los medios, y no es así de simple, como crear todas las condiciones humanas para ser humano, es decir, para tener todos los derechos humanos a través de ser sujeto de lenguaje; y sujeto del lenguaje no es hablar más, ni aprender más, sino ver y utilizar el lenguaje como proyecto de vida, como proyecto de ciudadanía, como presencia en el mundo, ser sujeto del lenguaje es utilizar el lenguaje como emocionalidad de mi existencia, en este ser, en este vivir (2007, p.173).

Esta forma de concebir la educación desde las narrativas para exponer el ser a los demás, permite reconocer la existencia del otro, desde su imperfección y deseo de superación, es dejarlo entrar en su vida mediante el discurso y resolver desde allí los conflictos internos, que quedan expuestos para que entre pares y docentes aporten a su resolución o a su comprensión, que no es otra cosa que aprender a vivir con ellos. Esto implica un examen personal, reconocimiento de sí mismo como prerequisite para reconocer a los demás. Esta dinámica puede comenzar la ampliación del círculo ético de docentes y estudiantes propiciando relaciones basadas en una ética del cuidado, como lo expresa Alvarado

La formación de los niños y las niñas en la ética del cuidado, implica aprender a abordar el límite y la libertad...desplegando todo el potencial humano en busca de lo que se quiere y de la felicidad, pero entendiendo que el gran margen de los límites, no se agota en nosotros mismos...precisamente se instala allí donde empiezan los otros. (Octubre- Noviembre 2012, Foro Nacional "Formación para la ciudadanía. Un compromiso de todos. Bogotá)

## **CONCLUSIONES**

Los teóricos mencionados en esta reflexión han pretendido el cultivo de la humanidad en la educación, invitando a incluir sentimientos de solidaridad, compasión, comprensión y otros, en las relaciones entre las personas que conforman la comunidad educativa, partiendo de intenciones sanas y nobles que permitan el crecimiento tanto intelectual

como emocional y afectivo de sus participantes. Lévinas lo expresa de manera contundente:

La trascendencia, entendida como acontecimiento, no es la plena realización de sí mismo. Es la bondad. Pero esta no brota espontáneamente de mí (mismo), sino que viene santamente ordenada por el mandamiento y la presencia del otro. El hombre cerrado sobre sí mismo solo se abrirá a la trascendencia cuando su deseo de alteridad absoluta, sea despertado por la irrecusable expresión del Otro, que se insinúa en la dualidad del amor y se suscita plenamente en la fecundidad de este amor (2012, p. 350)

Para lograr esto, es necesario que los escenarios educativos integren en sus prácticas enfoques teóricos que flexibilicen la relación maestro-alumno y pueda darse un acercamiento mediado por sentimientos de empatía, que trasciendan lo cognitivo y el docente logre ser un referente ético para los estudiantes. Cuando el docente logra ese nivel de reconocimiento por parte de sus estudiantes puede proponer actividades que promuevan las reflexiones y discusiones grupales, en los que se narren experiencias, inquietudes y percepciones que exterioricen sus horizontes morales y mediante la profundización en el diálogo se puedan orientar hacia la expansión de su círculo ético.

En el momento en que el círculo ético se abre a otras vivencias, sentimientos y formas de ver el mundo, inicia una dinámica de reconocimiento donde se aprende a vivir con la diferencia y a convertirla en oportunidades para vivir en comunidad, se logran unir esfuerzos para que todos y todas construyan la mejor versión de sí mismos mediante un desarrollo cada vez más humano.

## BIBLIOGRAFIA

Alvarado S, V. Foro Nacional 2012: *Formación para la ciudadanía. Un compromiso de todos*. Ministerio de Educación Nacional-Colombia. Bogotá, Octubre 31, Noviembre 1 y 2 de 2012

-----*Hacia la transformación del aula de clase en comunidad de aprendizaje para potenciar el desarrollo del pensamiento reflexivo*. Trabajo de grado para optar al título de Especialista en Desarrollo del pensamiento reflexivo y la creatividad en la Educación. Universidad de Antioquia. Medellín. 1999

Lévinas, E. (2000) *Ética e infinito*. Madrid. A. Machado libros, S. A.

----- (2012) *Totalidad e infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme. Salamanca 2012

Lipman, M. (1992) *Filosofía en el aula*. Madrid. Ediciones De La torre.

Manen, V. M. (1998) *El tacto en la enseñanza*. Paidós educador.

Nussbaum, M. C (2011) *Crear capacidades: Propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.

Santa María, V. Flor Alba y Barreto R, Martha H (2007) *Lenguaje y saberes infantiles*. Bogotá: Cátedra de la Unesco en Desarrollo del niño.

Tedesco, J. C. (1995) *El Nuevo Pacto Educativo; Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Grupo Anaya.

Vigotsky, L. S (1973) *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pléyade.

Webgrafía:

Gómez, O. I. S. *El papel de la competencia argumentativa en la escuela y la resolución de conflictos*. Alejandría la revista de los textos perdidos". #16-Diciembre 2012. [es.slideshare.net/revistaalejandria](https://es.slideshare.net/revistaalejandria)