

# UNA MIRADA a la diversidad

desde los lenguajes, las representaciones  
y las mediaciones pedagógicas

A LOOK AT DIVERSITY, FROM LANGUAGES, REPRESENTATIONS  
AND PEDAGOGICAL MEDIATIONS

## EDITORES

Jorge Iván Correa Alzate  
Nataly Restrepo Restrepo

ISBN: 978-958-59687-3-8



**Tecnológico**  
de Antioquia  
Institución Universitaria

VIGILADA MINEDUCACIÓN

Correa Alzate, Jorge Iván; Restrepo Restrepo, Nataly (Editores)

Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas / Jorge Iván Correa Alzate, Nataly Restrepo Restrepo. 1a. Ed. Publicar-T, Tecnológico de Antioquia, 2017.

192 p., 17x 24 cm.

ISBN: 978-958-58751-9-7

1. Ciencias Sociales y Humanas. 2. Lenguaje. 3. Representaciones pedagógicas. 4. Mediaciones pedagógicas. 5. Diversidad.

UNA MIRADA A LA DIVERSIDAD DESDE LOS LENGUAJES, LAS REPRESENTACIONES Y LAS MEDIACIONES PEDAGÓGICAS

© Publicar-T

© Jorge Iván Correa Alzate

© Nataly Restrepo Restrepo

**Rector**

Lorenzo Portocarreño Sierra

**Vicerrector Académico**

Elimeleth Asprilla Mosquera

**Director Operativo de Investigación**

Fabio Alberto Vargas Agudelo

**Diseño y diagramación**

Mundo Imagen Publicidad

**Corrección de estilo**

Carlos Andrés Orlas

**Edición**

Sello Editorial Publicar-T

Esta obra puede ser reproducida parcialmente, por cualquier medio o con cualquier propósito, siempre y cuando se citen debidamente los autores y las instituciones que la hicieron posible. Se prohíbe la reproducción total del contenido de esta publicación.

Medellín - Colombia

2017

# Una mirada a la diversidad

desde los lenguajes, las representaciones  
y las mediaciones pedagógicas

A look at diversity from languages, representations  
and pedagogical mediations

# Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas

A look at diversity from languages, representations  
and pedagogical mediations

## **Autores**

Jorge Iván Correa Alzate  
Patricia Parra Moncada  
Nataly Restrepo Restrepo  
Nilsa Shirley Benitez  
Deisy Alejandra Hurtado Hurtado  
Sneider Quintero Vargas  
Jorge Armando Gutiérrez Jiménez  
Ana María León Jiménez  
Jessica Marcela Londoño Patiño  
Luisa Fernanda López Escobar  
Lorena Gaviria Uribe  
Deisy Dayana Marín Ochoa  
Richard Alberto Álzate Ramírez  
Catalina Cano Duque  
María Camila Londoño Marín  
Miguel Arnoby Góez Vásquez  
Judith Maya Vélez  
Sirley Andrea Toro Gutiérrez  
Leidy Mariam Pérez Colorado  
Ivonne Lucía Fonseca Ruiz  
Francelly Hernández Castaño  
Ana Patricia Areiza Martínez  
Jessica Andrea Rojo Vívares  
Yeny Alejandra Chaverra Pérez

## **Editores**

Jorge Ivan Correa Alzate  
Nataly Restrepo Restrepo

## **Evaluadores**

Ana lucía Bague Lema  
Mónica Cristina Pérez Muñoz

# Contenido

<b>Prólogo</b>	4
----------------	---

## CAPÍTULO 1

### **Discriminación y lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios**

<b>Discriminación y lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios</b>	13
<i>Discrimination and discriminatory and anti-discriminatory languages</i>	

<b>Discriminación en estudiantes de procedencia rural, un acercamiento a la realidad universitaria</b>	19
<i>Discrimination rural students origin, a wing approaching reality universitaria</i>	

<b>Lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios en el preescolar</b>	49
<i>Discriminatory and anti-discriminatory language in preschool</i>	

## CAPÍTULO 2

### **Representaciones sociales e imaginarios sociales**

<b>Representaciones sociales e imaginarios sociales</b>	67
<i>Social and imaginary representations</i>	

<b>Imaginarios sobre el conflicto social de los niños y niñas de las comunas 13 y 14 de Medellín</b>	75
<i>Imaginary about the social conflict of the boys and girls of the thirteen and fourteen communes of the city Medellín</i>	

<b>Representaciones simbólico-narrativas de las culturas urbanas del Tecnológico de Antioquia</b>	89
<i>Narratives symbolic representations of urban cultures in the context of the Technologic of Antioquia</i>	

## CAPÍTULO 3

### Mediaciones pedagógicas

<b>Mediaciones pedagógicas</b>	<b>101</b>
<i>Pedagogical mediations</i>	
<b>Diversidad y docencia: preparación de maestros para atender la diversidad en la escuela</b>	<b>107</b>
<i>Diversity and education: preparation of teachers diversity to attend school</i>	
<b>Los talentos artísticos a través del desarrollo humano, en los estudiantes del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria</b>	<b>139</b>
<i>Artistic talents through human development the students at Antioquia of Technology</i>	
<b>Apoyos y características de las prácticas de crianza en personas en condición de discapacidad. Comparativo de reseñas biográficas en educación superior y primera infancia</b>	<b>173</b>
<i>Support and characteristics of parenting practices in people in condition of disability in comparative higher education biographical reviews and first children</i>	
<b>El mapa mental y los pictogramas, estrategias de aprendizaje visual en niños y niñas con discapacidad intelectual</b>	<b>183</b>
<i>Mind map and pictograms, visual learning strategies in children with intellectual disabilities</i>	

## Prólogo

Resulta necesario en el siglo XXI plantear reflexiones desde experiencias investigativas, frente a las nuevas formas de concebir la diversidad en el contexto educativo contemporáneo; comprender los cambios paradigmáticos de la educación exige considerar una formación del sujeto *“en y para la diversidad”*, lo que implica la necesidad de forjar una educación para la vida, que acepte, respete y aprecie las diferencias de los sujetos, advirtiendo la necesidad de un cambio en las barreras sociales, culturales y en la concepción de imaginarios, representaciones sociales y prácticas discriminatorias que conllevan a la desigualdad y la exclusión en la escuela.

La escuela tiene un valor trascendental y simbólico para todo proceso de cambio, pues a través de ella se internalizan normas, valores, ideas, aprendizajes y visiones del mundo que constituyen formas de pensar y actuar de los sujetos. Es por esto que la escuela funciona como un “dispositivo de reproducción cultural del sistema social”, de ahí la importancia de promover espacios de discusión para buscar la igualdad y generar la aceptación de la diferencia. No obstante, esto conlleva a comprender cómo los sujetos en la relación que establecen con el medio social y escolar crean conceptos, ideas, creencias, prejuicios y saberes que se transforman en discursos y prácticas culturales y se transmiten en los diversos grupos.

Ver la sociedad y la escuela como un escenario de diálogo en donde convergen multiplicidad de imaginarios y representaciones sociales frente a la diferencia, suscita la reflexión al enmarcar un nuevo ámbito para la interacción social. Es por eso que en este libro los autores, desde sus experiencias de investigación en el marco de la práctica investigativa de los programas de licenciatura en educación, confluyen en una propuesta que da luz a las construcciones sociales que se tejen en pro de la diversidad y la inclusión en la escuela.

La sistematización de los trabajos realizados hace parte de la práctica investigativa del Tecnológico de Antioquia, la cual se concibe como un proceso que le permite al estudiante sistematizar y reflexionar en y sobre la misma; de esta forma se garantiza la dialéctica entre teoría y experiencia y la reconstrucción de “conocimientos situados” sobre el ser humano. Este ejercicio consciente posibilita reconstruir los procesos en la acción educativa, así como impulsarla generación de conocimiento pedagógico y didáctico. Es por ello que los aportes y contenidos desarrollados contribuyen considerablemente a las discusiones actuales en el ámbito educativo y la práctica docente.

El libro está dividido en tres grandes apartados. En cada uno se resalta y materializa la experiencia investigativa de los autores, quienes ofrecen agudas miradas sobre diversos quehaceres en contextos educativos, buscando de esta forma comprender las relaciones entre sistemas de percepción y de juicio que los niños, niñas y jóvenes vivencian en sus prácticas, con características diversas y realidades sociales complejas. Todos lo cual aporta elementos básicos para identificar la configuración de las representaciones e imaginarios que se establecen alrededor de la etnia, la diversidad sexual, la discapacidad, el enfoque de género, el conflicto social, los grupos urbanos, la ruralidad, entre otras, posibilitando así un abordaje en relación a los lenguajes y las narraciones que el sujeto establece para comunicar, expresar actitudes, comportamientos, pensamientos y formas de actuar y pensar. En este orden de ideas, estas experiencias investigativas aportan conceptualizaciones y orientaciones significativas para contribuir en la eliminación de barreras culturales y promover una cultura de respeto a la diferencia, centrando la atención educativa en la mediación pedagógica como factor elemental para garantizar la equidad y la inclusión social.

El primer apartado, “Lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios”, hace una contribución notable en el tema de discriminación, siendo de gran relevancia para el contexto escolar.

En el caso de la “Discriminación en estudiantes de procedencia rural, un acercamiento a la realidad universitaria” y “*Lenguajes discriminatorios - antidiscriminatorios en el preescolar*”, ofrecen una mirada en cuanto a la construcción e interpretación simbólica

en dos sentidos: uno sobre las manifestaciones de discriminación y los lenguajes discriminatorios presentes en las relaciones interpersonales que acontecen en la educación superior de estudiantes procedentes del sector rural; y otro sobre la mirada que los niños-as realizan en torno a la diversidad. Cabe resaltar que el uso del lenguaje funciona como el principal “productor de los significados”, un elemento clave en la construcción del pensamiento y es por ello que refleja las reglas socio-comunicativas, los valores y las formas de percibir el mundo. Los autores, en el primer caso, concluyen que la discriminación se manifiesta principalmente a través de los discursos, los cuales poseen cargas negativas que se aprecia en los lenguajes de tipo peyorativo y eufemístico; en el segundo, las autoras encuentran dentro del discurso un lugar para analizar cómo los lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios expresados en las narrativas discursivas de las niñas y niños, a partir de la lectura de cuentos infantiles y en los juegos de roles y dirigidos, evidencian expresiones que adjetivan, cualifican, aprueban y desaprueban algunas condiciones de discriminación frente la diversidad sexual, étnica y de género y que se hacen visibles en las formas de pensamiento en cuanto a cómo aceptan o no las diferencias propias de cada ser humano.

En el segundo apartado “Imaginario y representaciones sociales”, los autores derivan sus discusiones en relación a las construcciones sociales y simbólicas que se configuran frente a las interacciones que establecen los sujetos con el contexto y en su diario vivir. Así, al indagar por la manera como el individuo interpreta la realidad que vive y en la que está inmerso, se busca entender la forma en la que este representa, significa y da sentido a los acontecimientos sociales y a las identidades culturales con los que convive. En este sentido, los artículos “*Imaginario sobre el conflicto social de los niños y niñas de las comunas 13 y 14 de la ciudad de Medellín*” y “*Representaciones simbólico-narrativas de las culturas urbanas del Tecnológico de Antioquia*”, dimensionan ideologías, lenguajes y subjetividades que se generan en los diversos espacios de participación, así como también las connotaciones simbólicas y los valores que le asignan a los contextos y a las generaciones urbanas.

En el tercer apartado “Mediaciones pedagógicas”, los autores buscan aportar herramientas para favorecer los procesos de inclusión y equiparación de oportunidades en la educación; como es sabido, la inclusión en el campo educativo es un proceso que

busca eliminar las barreras para el aprendizaje, lo que implica, por un lado, superar los modelos tradicionales de enseñanza y, por el otro, valorar las diferencias potenciando las capacidades en los estudiantes. Es así como se agrupan los siguientes artículos: *“la inclusión educativa de personas con capacidades diferentes como herramienta para la equidad social, la creatividad textual y la cultura”*, *“Apoyos y prácticas de crianza en personas en condición de discapacidad, comparativo de reseñas biográficas en educación superior y primera infancia”*, *“Estructuración del castellano escrito para sordos a partir del comic y la historieta”* y *“El mapa mental y el pictograma como estrategias de aprendizaje visual en niños y niñas con discapacidad intelectual”*. Cada uno de estos aportan con estrategias que favorecen la diversidad en el aula. El uso del cómic, la historieta, el mapa mental, los pictogramas, el trabajo colaborativo y los apoyos en las prácticas de crianza a padres, maestros e instituciones, dan la posibilidad al estudiante de que, desde sus capacidades, aporte, participe y comprenda la instauración de conceptos, aprendizajes y herramientas con las que el docente puede dinamizar sus clases de manera creativa.

Todos estos proyectos no hubieran sido posibles sin el acompañamiento y la dedicación del asesor docente, Dr. Jorge Iván Correa Álzate, quien desde su experiencia y trayectoria en el campo investigativo, ha permitido que los estudiantes en formación tengan la oportunidad de fortalecer sus competencias investigativas y, más aún, el privilegio de aprender de un hombre que ha sido uno de los principales pioneros de las políticas inclusivas en el país; sus reflexiones en torno a la inclusión, la diversidad y la discriminación, han sido ejes transversales para transformar los modelos de enseñanza y generar el reconocimiento de las poblaciones invisibilizadas, marginadas y excluidas del sistema educativo en Colombia. A él un gran agradecimiento y, de mi parte, una gran admiración pues ha contribuido significativamente en mi proceso de formación docente.

**Nataly Restrepo Restrepo**

Estudiante de doctorado en Educación. Magíster en Educación, profundización en poblaciones vulnerables. Docente del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria  
nrestr13@tdea.edu.co

# CAPÍTULO I

## Discriminación y lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios\*



\* El capítulo de libro presenta construcciones del desarrollo de la línea de investigación **Equidad y desarrollo Humano** del Grupo de investigación Senderos.



# Discriminación y lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios

Discrimination and discriminatory and anti-discriminatory languages

**Jorge Iván Correa Alzate\***

La discriminación se define como una situación culturalmente fundada, sistemática y socialmente extendida a través de la cual se desprecia a una persona o grupo de personas sobre la base de un prejuicio negativo o un estigma relacionado con una desventaja inmerecida, y tiene por efecto (intencional o no) que daña los derechos y libertades fundamentales de la persona a quien se está discriminando y limita sus oportunidades de desarrollo.

El fenómeno de la discriminación se caracteriza por la negación de espacios para que el otro pueda realizarse como persona y generalmente va a encontrar limitaciones para lograr su proyecto de vida; se reconoce como las restricciones a los derechos fundamentales o de ciudadanía para el pleno disfrute de los derechos civiles, políticos y sociales y se inserta en la estructura política, económica, social y cultural de un país y por ende las instituciones que la conforman, afectando a personas y a grupos.

---

\* Candidato a Doctor en Humanidades, mención en Educación. Profesor Titular del Tecnológico de Antioquia, Coordinador de la Maestría en Educación y Director del grupo de Investigación Senderos. [jcorrea@tdea.edu.co](mailto:jcorrea@tdea.edu.co)

La discriminación es un fenómeno cultural ancestral, se explica de acuerdo a la época y a los contextos, incluido el educativo; en este caso, comprenderla en la educación tiene sentido por el historial que traen las personas que pertenecen a grupos reconocidos como minorías (por ejemplo grupos étnicos) y que han sido invisibilizados y objeto de subvaloración de sus capacidades por las representaciones y los imaginarios que surgen en la sociedad, los cuales bloquean el acceso a la ciudadanía a dichas “minorías”.

Los hechos más comunes que se referencian en la discriminación se relacionan con la homofobia, el racismo y la intolerancia; la homofobia es la “intolerancia irracional”, derivada de la ignorancia y el miedo, contra las personas homosexuales o contra todo lo que se asocia con la homosexualidad, incluye a las personas travestis, transgénero, transexuales, y a los hombres y mujeres heterosexuales que no siguen los estereotipos asociados a la heteronormatividad.

El racismo se entiende como: “Un fenómeno fundamentalmente social y moderno, como un conjunto de ideologías, pre-conceptos, estereotipos y prejuicios que tienden a segmentar al conjunto humano en supuestos grupos que tendrían características comunes entre sí (y jerarquizables entre los distintos grupos)” (Inadi, 2005, p.37).

Estas subvaloraciones se reflejan en ocasiones en la falta de oportunidades para poder demostrar sus capacidades, por ejemplo pensar que una persona LGTBI no es capaz de liderar procesos de transformación o de no tener autoridad con un grupo de trabajo.

Los tipos más frecuentes de discriminación negativa son los siguientes:

- » Discriminación racial o étnica: tiene lugar cuando una persona, o grupo humano, es tratada como inferior por su pertenencia a una determinada raza o etnia. Ha ocurrido históricamente con los indígenas, los judíos, los gitanos, los negros, etc. Los lenguajes mayoritariamente se han caracterizado por ser peyorativos a la raza, ejemplo, la palabra negro lleva una carga emotiva como algo despectivo y negativo, no sucede lo mismo con el color blanco.

- » Discriminación por género: se ha producido a lo largo de la historia debido a que se consideraba que los hombres eran superiores en capacidades a las mujeres, de manera que ellas quedaban relegadas al ámbito doméstico, pues se pensaba que no tenían capacidad intelectual, ni fuerza física suficiente para el trabajo; aunque el enfoque de género ha tratado de mitigar esta situación, persisten lenguajes que siguen mostrando que la diferencia de capacidades se fundamenta en la diferencia de género; expresiones como “tenía que ser mujer”, “seguro quien va manejando es una mujer” lo corroboran, trayendo consecuencias en el rol que pueden desempeñar hombres y mujeres, por ejemplo en cargos públicos.
  
- » Discriminación por discapacidad: se manifiesta cuando una persona es menospreciada o infravalorada por sufrir algún tipo de discapacidad, bien sea física o mental y se subvalora la capacidad; los lenguajes son de dos tipos: eufemismos relacionados con diminutivos y sinónimos, por ejemplo cieguito, inválido, paralítico; y peyorativos, como “es un discapacitado”, con la connotación de menos capacidad; en ambos trae consecuencias de conductas sobreprotectoras o de asignar responsabilidades de baja exigencia, independiente de las capacidades de la persona.
  
- » Discriminación religiosa: se da cuando una persona, o grupo de personas, recibe un trato desfavorable por no practicar la creencia religiosa mayoritaria de la sociedad en la que vive o por no profesar creencia alguna; generalmente las expresiones son de tipo despectivo a la creencia del otro, fundamentado en que un determinado credo está por encima de otro, con la connotación de que se personaliza y afecta las relaciones; en muchos casos se llega a situaciones homofóbicas generando conflictos de orden social, inclusive de violencia.
  
- » Discriminación política: tiene lugar cuando algunas personas no pueden expresar libremente sus convicciones políticas porque viven bajo el yugo de gobiernos totalitarios o dictatoriales; también se da cuando en las organizaciones se coarta la posibilidad de criticar los procesos de gestión interno, infundado en la autoridad de sus dirigentes que desencadena en

miedos a la pérdida del empleo, yendo en contravía al principio de la libre expresión de la constitución política del año 1991.

En estas situaciones de discriminación el lenguaje cumple un papel importante, pues el “lenguaje es lo que nos hace ser personas y habitar los espacios que nos rodean, lo que significa interactuar con otros y otras al mismo tiempo” (García, 2010, p.2). Con él el ser humano configura su universo simbólico, se correlaciona con el entorno y se evidencia en los lenguajes; en una sociedad discriminadora, el lenguaje es un medio tangible de expresión, reconocido en el uso de códigos lingüísticos que en la mayoría de las situaciones es elaborado sobre características y situaciones cotidianas de los seres humanos.

Los símbolos y significados en la comunicación son aprendidos por los niños y niñas en la interacción social, en estos aprendizajes se internalizan lenguajes corporales, gestuales y del habla; estos van cargados de diferentes emociones de alegría, tristeza, enojo, indiferencia y reflejan pensamientos positivos y negativos de quien las emite. Este aprendizaje inicialmente se presenta en el hogar y en el contexto comunitario cercano a la familia, en la medida que amplía su escenario de interacción como la escuela y otros de orden social. De esta manera los niños se enfrentan a variedad de lenguajes con sus significados, su uso va dirigido a diferentes personas, con intencionalidad diferente.

Es así como el lenguaje adquiere el carácter intencional, no solo con el propósito de satisfacer necesidades, sino de establecer relaciones con el mundo social, el campo de la significación se amplía y el aprendizaje se da en la interacción con diferentes grupos; trascendiendo de la experiencia colectiva a la individual, los aprendizajes de grupo se llevan a la práctica por cada sujeto. Así “la Sociedad, estigmatiza a través del lenguaje, y emite juicios de valor y generalizaciones sobre estos colectivos, que se extienden al ámbito empresarial” (Rubio 2005, p.6), y en nuestro caso a las instituciones educativas.

El uso de los lenguajes impacta a las personas de manera positiva o negativa, según la connotación a la que se refieran; es posible encontrar expresiones que tienen una relación con lo peyorativo, a manera de ejemplo, referirse a alguien como “arrastrado”

en una situación de extrema pobreza, expresiones que circulan en las conversaciones de la comunidad y llegan a aplicarse a personas de otros grupos de la sociedad que se encuentran en alguna situación de vulnerabilidad. La expresión arrastrado se transfiere a una persona que vive una situación de desplazamiento o que no tiene empleo y genera diferentes reacciones en el otro discriminado.

El uso de lenguajes discriminatorios es producto de la cultura en la que se sitúan los niños, las niñas y los jóvenes, en algunos casos son expresiones para comunicarse con el otro y se utilizan de manera jocosa, se incorporan en el vocabulario de manera espontánea y en ocasiones pasan de la intención comunicativa propia de la relación entre pares a una intencionalidad de dañar al otro, apareciendo lenguajes específicos referidos a la diversidad sexual, de género y raza. Pasan así de lo coloquial –y sin intención dañina– a la acción comunicativa intencionada.

En ocasiones el uso de estos lenguajes discriminatorios generan curiosidad por la condición que representan, por ejemplo “los hombres no juegan con muñecas”. Es decir, porque rompen con esquemas o prácticas culturales y su uso genera efectos distintos a la situación que realiza la persona, en este caso el jugar con la muñeca puede ser solo un juego sin estar asociado al rol propio de género; en estos casos es tan determinante el lenguaje que muestra una realidad distinta al sujeto, todo depende con los ojos con los que se mire y de la idea que se comunica.

## Referencias

- Correa, J. (2009). Línea Equidad y Desarrollo Humano. Medellín: Tecnológico de Antioquía.
- García, Á. (2010). El lenguaje como discriminación. *Cuadernos Judaicos*, (27).
- González, T. (2012). Ciudadanía y no discriminación, *Revista Intersticios Sociales*, (4), 1-33.
- Rubio, A. (2005). El prejuicio y el lenguaje como factores de discriminación en la discapacidad. *Nómadas*. (11), 131-136. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18101111>



# Discriminación en estudiantes de procedencia rural, un acercamiento a la realidad universitaria<sup>1</sup>

Discrimination rural students origin, a wing approaching reality universitaria

**Deisy Alejandra Hurtado Hurtado<sup>2</sup>**

**Sneider Quintero Vargas<sup>3</sup>**

**Jorge Armando Gutiérrez Jiménez<sup>4</sup>**

## Resumen

**E**n el presente trabajo de investigación se caracterizan algunas formas de discriminación hacia estudiantes de procedencia rural al interior del Tecnológico de Antioquia, partiendo de la descripción del fenómeno y sus diversas manifestaciones hasta llegar a un análisis de los lenguajes presentes en las narrativas de seis estudiantes procedentes del sector rural, dos de ellos pertenecientes a la sede central - Robledo y cuatro a los programas de extensión educativa en los municipios de Copacabana y Yolombó. Estas narrativas brindan aportes respecto a las manifestaciones de discriminación y los lenguajes discriminatorios presentes en las relaciones interpersonales que se establecen dentro de la Institución, permitiendo concluir que dicha discriminación se manifiesta

---

<sup>1</sup> El capítulo de libro presenta los resultados del proyecto "Discriminación en estudiantes de procedencia rural, un acercamiento a la realidad universitaria", implementado durante la práctica investigativa de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en el año 2016.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. aleja.h2@hotmail.com

<sup>3</sup> Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. sneiderquintero@gmail.com

<sup>4</sup> Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Tecnológico de Antioquia – Institución Universitaria. jimenezjorge.87@hotmail.com

principalmente a través de los discursos, los cuales poseen cargas negativas (lenguaje peyorativo y eufemismos) que tienen relación con el lugar de origen, los comportamientos y las formas de habla del estudiante de procedencia rural. Así mismo, a través del lenguaje, este reafirma su identidad, manifiesta su percepción de campo-ciudad y demuestra un reconocimiento y valoración de su entorno.

**Palabras claves:** Discriminación, lenguaje, procedencia rural, narrativas.

## Planteamiento del problema

Teniendo en cuenta los antecedentes rastreados en relación con la discriminación en estudiantes procedentes o pertenecientes al sector rural, se plantea la problemática desde varias perspectivas. La primera de ellas obedece a la falta de visibilización de este grupo poblacional dentro de las dinámicas institucionales y a la ausencia de la ruralidad como tema que puede abordarse tanto en lo académico como en lo artístico y cultural. La segunda se plantea desde la falta de profundidad en lo que respecta a la indagación sobre diversas formas, manifestaciones o prácticas discriminatorias que pudiesen afectar de algún modo dentro del espacio universitario al estudiante procedente del sector rural. Surge además la inquietud frente a la incidencia del factor económico en los procesos de formación del mismo.

Se considera que una de las formas más idóneas para comprender el fenómeno de la discriminación hacia el “estudiante rural” dentro del Tecnológico de Antioquia es acercarse a él e indagar por sus experiencias vividas al interior del espacio académico y si en ellas está o ha estado presente la problemática en cuestión. Se trata entonces de llegar, a través del diálogo y la conversación, a caracterizar y comprender las formas de discriminación que pueden presentarse dentro de la universidad, con miras a proponer estrategias que la mitiguen y permitan un reconocimiento y valoración de su identidad.

Zánder (2014), en su investigación *Lo simbólico de las palabras en las prácticas discriminatorias y antidiscriminatorias*, menciona que en el Tecnológico de Antioquia la presencia de expresiones con cargas peyorativas, de eufemización y diminutivos en tanto concepción y denominación de ruralidad, pobreza y víctimas es alta. Al respecto menciona que “a pesar de existir una tendencia frente al concepto de pobreza, ruralidad y víctimas, emerge un uso muy alto de nominaciones con cargas peyorativas de eufemización y diminutivos en tanto la concepción y denominación de las poblaciones” (p.118).

Así mismo, en el Tecnológico de Antioquia, poco espacio se ha destinado al tema de la ruralidad dentro del pènsum acadèmico; una causa de esto puede ser el desconocimiento nocional que se tiene del individuo rural y las dinàmicas que lo movilizan dentro y fuera del espacio universitario. Zánder (2014) afirma en su investigación que “se ha encontrado una categoría emergente que relaciona a la población rural con la nominación de “campesino”, situación que puede ser explicada a partir de los modelos asumidos dentro de la construcción propia del concepto de ruralidad” (p.117). Si bien es un concepto que surge de sí mismo junto con la influencia del medio social, se esperaría que al llegar a la educación superior se replanteara, debatiera y resignificara. Sin embargo, poco se menciona en las aulas de clase elementos como cultura, tradición, costumbres, modos de producción, etc. Lo anterior trae como consecuencia una mirada sesgada y poco amplia de la ruralidad, lo que a su vez conlleva a la prevalencia de modelos hegemónicos y formas erróneas de comprender el mundo rural.

En los Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones en situación de vulnerabilidad (MEN, 2005), también se retoman algunos aspectos relacionados con la *Población rural dispersa*. En estos lineamientos se identifican las poblaciones vulnerables como aquellas personas que, por su naturaleza o por determinadas circunstancias, se encuentran en mayor medida expuestos a la exclusión, la pobreza y los efectos de la inequidad y la violencia de todo orden (Ibíd., p.5).

En estos lineamientos se estima que el 30% del total de la población en edad escolar colombiana son niños, niñas y jóvenes que habitan las zonas rurales y de difícil

acceso. Las cifras que sustentan el estado actual de la educación rural del país destacan las altas tasas de analfabetismo, los bajos niveles de escolaridad y los grandes índices de deserción (MEN, 2005). Por tanto, la población rural requiere de alternativas educativas pertinentes que tengan en cuenta sus características geográficas, sociales y culturales.

Los elementos expuestos justifican el problema y se convierten en el motivo que convoca la investigación, pues se entiende que las formas y prácticas de discriminación ubican al sujeto dentro de la imposibilidad para la participación, lo cual incide sobre su desarrollo integral. Si bien en ocasiones el estudiante tiene opciones de acceso, poco participa del proceso de construcción para una permanencia y promoción coherente con las necesidades reales del mismo.

De acuerdo al planteamiento anterior, surge el siguiente interrogante:

¿Cómo se presentan las formas de discriminación hacia población de procedencia rural en el Tecnológico de Antioquia?

## Metodología

Con miras a dar respuesta al interrogante planteado y cumplimiento al objetivo de investigación, relacionado con comprender la discriminación hacia población estudiantil procedente del sector rural al interior del Tecnológico de Antioquia, el proyecto *Discriminación en población de procedencia rural, un acercamiento a la realidad universitaria* se enmarca en el paradigma cualitativo, ya que este le permite al investigador estar más cerca del sujeto de estudio y por ende comprenderlo con más claridad. En palabras de Taylor y Bogdan (citado por Sandoval, 2002) “la investigación cualitativa es humanista. El investigador cualitativo busca acceder por distintos medios a lo privado o lo personal como experiencias particulares; captado desde las percepciones, concepciones y actuaciones de quien los protagoniza” (p.42).

En este sentido es válido mencionar que la investigación se rige por el enfoque hermenéutico. Sandoval (citando a Odman, 2002) dice que el fin de la hermenéutica es “incrementar el entendimiento para mirar otras culturas, grupos, individuos, condiciones y estilos de vida, sobre una perspectiva doble de presente y pasado” (p. 67).

Además, la investigación está planteada como *estudio de caso*, pues se entiende que este le abre la puerta a la voz de la persona (estudiante universitario), quien cuenta los momentos en los que la discriminación se ha presentado como hecho, ya sea entre líneas o como evidencia palpable. Además, permite dar cuenta de otros sentidos presentes en la persona, sentidos y sentires que de otro modo sería muy complejo reconocer. Bolívar (2012) dice: “Se trata de dar relevancia a toda la dimensión discursiva de la individualidad, a los modos como los humanos vivencian y dan significado a su mundo mediante el lenguaje” (p. 560). En este proceso que busca cercanía es vital reconocer el mundo o mundos posibles, experiencias, anécdotas, momentos que dejan huella y conforman la personalidad. Así mismo, las situaciones enfrentadas, los deseos y propósitos, son elementos sustanciales que con esta investigación se quieren mostrar. En este sentido, la conversación narrativa se convierte en la posibilidad de generar un espacio de diálogo intersubjetivo que permite un vínculo de confianza entre los participantes.

En este orden de ideas, es importante señalar que se emplea la narrativa como técnica para recolección de información; según Manen (citado en Bolívar, 2002) la narrativa es el deseo de volver a las experiencias significativas que encontramos en la vida diaria, no como un rechazo de la ciencia sino más bien como un método que puede tratar las preocupaciones que normalmente quedan excluidas de la ciencia normal.

Considerando lo anterior, la narrativa media y visibiliza un fenómeno social y cultural como la discriminación que en manos de métodos positivistas han quedado marginadas en los estudios. También cabe indicar que la narrativa abre espacio para la escucha y la oralidad, por ende la presencia de la subjetividad. Al mismo tiempo el ejercicio narrativo, mediado por el diálogo y la conversación, permite la expresión del sujeto, favoreciendo el descubrimiento de manifestaciones referentes al tema y propiciando elementos discursivos para su análisis e interpretación.

Ahora bien, es necesario mencionar los instrumentos para la recolección de información en el marco del proyecto. Se consideró la grabación como herramienta para almacenar las voces de las personas con las cuales se realizará el estudio, para luego transcribir y analizar la presencia de la discriminación. Así mismo, el diálogo y la

conversación fueron el instrumento primordial que permitió la interacción, libre de juicios y cuestionamientos, con la población elegida.

Se tomaron como muestra 6 estudiantes del Tecnológico de Antioquia provenientes de zonas rurales, 4 de estos se encuentran realizando estudios en las extensiones pertenecientes al área de regionalización de la Institución (municipios de Itagüí, Copacabana y Yolombó). Los 2 restantes son estudiantes de la sede central que proceden del área rural pero se han radicado en la ciudad con el fin de continuar sus estudios de educación superior.

## Marco referencial

Para abordar la discriminación hacia población estudiantil de procedencia rural en el marco de la educación superior, es necesario, inicialmente, recuperar algunos aportes en relación con las políticas públicas y de educación superior que puedan ampliar el panorama desde lo legal. Así mismo, fue necesario realizar un rastreo bibliográfico de algunos postulados que aportan bases teóricas frente a lo que se pretende investigar.

Así pues, amparada en la Constitución Política, se encuentra la ley No. 1752 del 3 de junio de 2015 por medio de la cual se modifica la ley 1482 de 2011, para sancionar penalmente la discriminación contra las personas con discapacidad, y donde el Congreso de Colombia establece, en el Artículo 1º, la modificación del artículo 1º de la Ley 1482 de 2011, el cual queda así:

Artículo 1º, Objeto de la ley. Esta ley tiene por objeto sancionar penalmente actos de discriminación por razones de raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, discapacidad y demás razones de discriminación.

Ahora bien, en relación con la educación superior, la Ley general de Educación, destina el Capítulo 4 del título III “Modalidades de atención educativa a poblaciones” (Artículos 64 al 67) a la educación campesina y rural, planteando en el Artículo 64 el *fomento de la educación campesina. Con el fin de hacer efectivos los propósitos de los artículos 64 y 65 de la Constitución Política, el Gobierno Nacional y las entidades territoriales*

*promoverán un servicio de educación campesina y rural, formal, no formal, e informal, con sujeción a los planes de desarrollo respectivos.*

También, se deben ofrecer programas de calidad que garanticen contenidos curriculares, materiales educativos y formación docente acordes con las particularidades de la zona. (MEN, 2005, p. 49).

Por otro lado, es necesario definir el concepto de discriminación porque sirve para aclarar y mostrar un panorama más amplio sobre lo que se pretende realizar con los estudiantes universitarios de la población rural. En este sentido, la Red Latinoamericana de Acogimiento Familiar (Relaf, 2013) concibe la discriminación como una distinción, exclusión o preferencia que impide a una persona o grupo tener igual acceso a los bienes materiales y/o simbólicos de la sociedad en la que vive. Discriminar refiere a exclusión, rechazo, tratamiento negativo; tratar a determinadas personas injustamente o de manera desigual en razón de supuestas características que se basan en estereotipos o sesgos.

Asimismo la discriminación tiene múltiples facetas en las cuales se expresa y se mantiene vigente en las relaciones humanas, pero también conviven en fuerzas estructurales que coordinan acciones de grupos que habitan en instituciones establecidas que aparentemente no muestran que la discriminación se lleva a cabo, el concepto está bajo el nombre de *discriminación institucional*, y nos permite apreciar que no solo se muestra en los individuos, su diferencia radica en que existen distintos tipos de instituciones que llevan adelante políticas y procedimientos discriminatorios. Mientras que los actos individuales de discriminación se caracterizan por tener un alto grado de visibilidad, en la medida en que se producen en el marco de una interacción de dos personas (quien discrimina y quien es discriminado), la discriminación institucional goza de cierta invisibilidad, porque se inscribe en el conjunto de prácticas rutinarias y procedimientos propios del funcionamiento de una institución (Relaf, 2013).

El fenómeno de la discriminación posee una serie de características fundamentales para nuestro estudio porque permite comprender con más profundidad cómo se genera y la evolución que tienen los actos discriminatorios con determinado grupo humano. Estas particularidades se definen como:

- » Una conducta socialmente presente, se aprende rápido y tiende a reproducirse hasta convertirse en una práctica cotidiana.
- » Es progresiva, ya que las personas pueden ser discriminadas por distintas causas; sus efectos pueden acumularse e incrementarse, produciendo daños mayores y dando lugar a nuevos problemas y a una mayor discriminación.
- » Evoluciona al adoptar nuevas formas y modalidades. Constantemente se reproducen nuevas situaciones que tienden a generar conductas discriminatorias.
- » Obedece a distintas causas, pero el resultado siempre es el mismo: la negación del principio de igualdad y la violación de los derechos humanos.

Las conductas discriminatorias pueden generar daños morales, físicos, psicológicos, materiales y diversas limitaciones en muchos ámbitos a las personas discriminadas, al mismo tiempo que ocasionan un daño general a la sociedad en su conjunto, al fomentar divisiones que la fragmentan (Cndh, 2012).

Para comprender la perspectiva desde donde se entiende al estudiante de procedencia rural, es importante realizar un acercamiento al concepto de ruralidad; el medio rural se entiende, hoy en día, como una entidad socioeconómica y un espacio geográfico compuesto por un territorio, una población, un conjunto de asentamientos y un conjunto de instituciones públicas y privadas. Es un conjunto de regiones o zonas en las que se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, espacios naturales y cultivados en los que se desarrolla una gran diversidad de actividades como la agricultura, la industria pequeña y mediana, el comercio, los servicios, la ganadería, la pesca, la minería, el turismo y la extracción de recursos naturales (Ceña citado en Reyes, 2007).

Adicionalmente, en el Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011, *Colombia rural. Razones para la esperanza*, se entiende lo rural, tomando como base la definición clásica de Pérez, como la complejidad que resulta de las relaciones entre cuatro componentes: *el territorio* como fuente de recursos naturales, soporte de actividades económicas y escenario de intercambios e identidades políticas y culturales; *la población* que vive su vida vinculada a los recursos naturales y la tierra y que comparte

un cierto modelo cultural; *los asentamientos* que establecen relaciones entre sí mismos y con el exterior, a través del intercambio de personas, mercancías e información, y las *instituciones públicas y privadas* que confieren el marco dentro del cual funciona todo el sistema (p.27).

Así pues, se intentarán fusionar estos conceptos como parte del reconocimiento de la población a investigar, teniendo en cuenta sus particularidades, sus características y sus modos de relacionarse en el espacio universitario.

Teniendo en cuenta que la investigación tiene como fundamento la recolección de información utilizando la técnica narrativa, considera la concepción de lenguaje desde la mirada hermenéutica de Gadamer (1975) quien comprende el lenguaje como “el genuino centro de la persona, que se presenta en tres ámbitos, la convivencia humana, el razonamiento y la búsqueda del consenso. Tres elementos fundamentales para el desarrollo de la vida misma” (p.152). Lo anterior es pertinente para abordar el estudio, dado su carácter de cercanía humana, que potencia la interacción y permite aproximarse tanto al fenómeno de la discriminación como a marcas, recuerdos y proyectos que identifican a los participantes.

En este orden de ideas, la palabra es la representación máxima del lenguaje, y trae con su expresión múltiples posibilidades de sentido. Entonces, se busca con la investigación no solo la presencia del fenómeno, sino además la connotación que permita reconocer al estudiante de procedencia rural como la persona que nombra el mundo y resalta su subjetividad. Gadamer (1975) afirma que “El lenguaje consiste en que las palabras, pese a ser significado concreto, no poseen un sentido unívoco, sino una gama semántica oscilante, y justamente esta oscilación constituye el riesgo peculiar del habla” (p.193). Por tanto, en el marco del proyecto se requiere, antes que nada, focalizarse en la expresión de discursos y experiencias que configuran la realidad del ser de procedencia rural, sin desconocer, claro está, la importancia de los lenguajes discriminatorios a los que se han visto expuestos durante su proceso educativo.

Así mismo, se busca la relación de la vivencia con la discriminación, pues se considera que es en las prácticas cotidianas de relación humana donde se pueden

configurar los hechos que posteriormente pueden dejar huella y efectos en la persona. La vivencia en Gadamer se reconoce como aquella experiencia que se interioriza y genera una transformación en el sujeto, es decir, lo vivido se instaura como insumo vital que no se borra y permanece en el tiempo (1975, p.47).

Hay que mencionar, además, que esta vivencia se manifiesta por medio de la conversación, la cual parte de un principio básico de comprensión, donde el otro como persona tiene algo que decir y en lo dicho genera reconocimiento con quien conversa. Para Gadamer, (1975) la conciencia está abierta a lo otro, es decir al mundo y a los demás hombres. Y esta apertura al otro significa la relación e interacción que se lleva a cabo por medio del lenguaje.

Además de las concepciones de lenguaje, vivencia y conversación trabajadas en este punto, se necesita abordar una noción de lenguaje y discurso para analizar en las narrativas de los estudiantes de procedencia rural las manifestaciones o prácticas de discriminación a las cuales han sido expuestos.

Tomando como referencia al consejo nacional para prevenir la discriminación (Conapred, 2005), “quizás la manera más clara de evidenciar lenguaje discriminatorio en la realidad es la utilización de adjetivos ofensivos empleados para descalificar, tratar como inferiores o despectivamente a una persona o grupos específicos” (p.7). Esta afirmación se puede comprobar de manera empírica en el contexto al escuchar calificativos con cargas semánticas negativas que aluden al sujeto de distinta procedencia.

En efecto, el lenguaje discriminatorio es un modo de aportar a que las relaciones de control, marginación e invisibilización social se mantengan vigentes, hechos que se pueden entender dentro de la “normalidad” de las acciones humanas como si fueran una determinación del discurso dominante que quiere prescribir los tipos de estructuras y formas de nombrar el mundo y a los otros (Islas, 2005, p. 21).

Teniendo en cuenta lo anterior, se menciona sobre la presencia del eufemismo en lenguaje hacia estudiantes de procedencia rural. Así, Edeso (citando a Álvarez, 2005)

menciona que “el eufemismo es la sustitución de una palabra o frase cuya designación resulta indecorosa, irreverente, molesta o inoportuna por otra que se juzga más agradable e inofensiva al oído de nuestro interlocutor” (p.125).

Por otro lado, cabe mencionar que el disfemismo es también forma de manifestar lenguaje discriminatorio. En palabras de Edeso (citando a Casas, 1986) define que “el disfemismo consiste en un elemento de sustitución a través del cual se alude a un concepto de forma jocosa o peyorativa restándole en consecuencia, magnitud”, es además “el aspecto sucio vergonzoso o ridículo del vocablo” (p.126).

Identidad narrativa, en el sexto estudio *Sí mismo como otros* de Ricoeur (1996), se plantea la identidad narrativa del sujeto desde la *ipseidad y la mismidad*. El primero de los términos hace referencia al desarrollo del sujeto histórico y toda esta trama que lo compone al interior de una realidad contextual. La mismidad como esa singularidad que define al ser en su actuar subjetivo. En este sentido la identidad del personaje, en este caso del estudiante rural, se forma a partir de sus experiencias, discursos y de cómo ve el mundo a través de su pensamiento, sus palabras y la interacción con el otro. Para la comprensión del mundo narrativo del personaje se hace fundamental la dialéctica concordante-discordante. La concordante se refiere a la secuencia clara en el discurso que permite ir hacia un objetivo o fin determinado. Sin embargo se alude a la discordancia, la cual se entiende como el azar, la indeterminación. En el caso de la narrativa que se desea escuchar en la población rural el trabajo con esta discordancia es tan válido como la concordancia, pues los discursos del sujeto se expresan tanto en términos de realidad como en términos de posibilidad.

Para Bolívar (2002) “Esta pretensión de resaltar la presencia discursiva singular no solo se queda en la persona, entendida como individuo, sino que entiende el ciclo de diálogo en un escenario relacional y comunitario donde dicha subjetividad es una construcción social” (p. 43). Esto pretende formar vínculos intersubjetivos por medio de los cuales se procure una comprensión de las realidades del estudiante rural y los posibles caminos de transformación de las mismas.

## Resultados

El proyecto de investigación *Discriminación en estudiantes de procedencia rural, un acercamiento a la realidad universitaria* arrojó como resultado dos categorías: *manifestaciones de discriminación* y *lenguajes*.

Para la adecuada comprensión de los resultados a nombrar es preciso tener en cuenta que:

Caso 1 corresponde a Sonia\*

Caso 2 corresponde a Antonio\*

Caso 3 corresponde a Yamile\*

Caso 4 corresponde a Eduardo\*

Caso 5 corresponde a Mateo\*

Caso 6 corresponde a Victoria\*

\*Son nombres ficticios asignados a la población investigada.

Dentro de la categoría *manifestaciones de discriminación* se encuentran dos subcategorías, una de ellas se refiere a la *discriminación institucional* y la otra a los *efectos de la discriminación*.

### Subcategoría 1

Discriminación institucional



En la subcategoría *discriminación institucional* encontramos que el código *ausencia temático–conceptual* se presenta en los casos 1 y 6. Esta se refiere a la falta de estrategias y actividades para contribuir al conocimiento del estudiante de procedencia rural con relación al medio o contexto del que procede. Estos contenidos curriculares sólo se centran en lo urbano y lo que resulta extranjero al sujeto, información que no le genera identidad al estudiante. Además se encuentra que en la universidad no se impulsa el pensamiento emprendedor en el contexto rural. Todo lo anterior se puede notar en las narrativas, tal es el caso de Sonia\* quien afirma:

*(...) acá a uno no le enseñan para que uno vaya y mejore el pueblo, porque yo creo que acá los profesores creerán que uno siempre es de ciudad, no toman el punto de vista que hay gente de bajos recursos y de pueblos que venimos a estudiar a la ciudad, a mí no me han dado las herramientas, yo he estudiado y ojalá pueda aprender en práctica todo lo que me han enseñado, pero no me han dado las herramientas de que me digan, tal vez esto te pueda servir para algo, o esta idea puede mejorar algo en tu pueblo, nunca, a uno acá siempre le hablan de ciudad o del extranjero, no toman en cuenta que hay otras personas que también necesitamos esa oportunidad.*

Lo anterior sirve de base para repensar el quehacer universitario frente a la población de procedencia rural. Es importante reflexionar sobre el papel que cumplen estas personas dentro de los procesos educativos. Si bien es cierto que la enseñanza de contenidos debe estar encaminada al cumplimiento de unos objetivos prescritos de antemano, también es esencial reconocer que los sujetos inmersos en estas dinámicas deben ser valorados por su condición específica, sus afinidades, propósitos y expectativas. En efecto, se debería encaminar los contenidos curriculares hacia la justicia, la contextualización y la pertinencia. Llama poderosamente la atención que en la investigación se logran hallar palabras que demuestran el trato discriminatorio que impone una hegemonía en la forma de hacer universidad, la cual prepara para el mercado laboral, y deja al margen la búsqueda ontológica que es necesaria para darle sentido a la vida.

*Aquí te enseñan para que tú salgas a trabajar a una empresa, a trabajar para alguien, nunca se enfocan en qué piensas tú realmente, o sea, qué quieres ser tú en la vida o si lo que haces perjudica a la otra persona. (Sonia\*).*

De modo similar se presenta la discriminación institucional en el caso 6 (Victoria\*). Ella comenta con claridad que durante su estadía en la institución no ha sido reconocida como persona de procedencia rural y solicita a la institución el lugar que por derecho le corresponde. En ocasiones la práctica docente ignora la presencia del estudiante de procedencia rural, no permite el diálogo y cuestionamientos de los mismos, Sonia\* manifiesta:

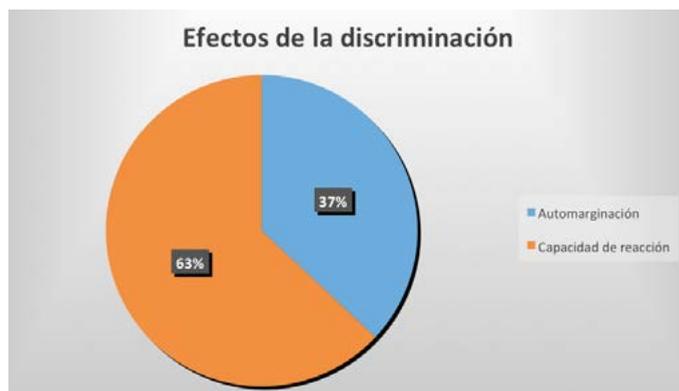
*... ningún profesor se ha manifestado con algún texto, ni con diapositivas que hablen de las comunidades rurales”, más aún se nota una relación vertical en el procesos de enseñanza / aprendizaje, y por medio de esta niega e invisibiliza al estudiante, “sentarme, escuchar lo que diga el profesor, porque él tiene la razón”, “no es como que yo también sé y puedo decir, porque a mí me pueden preguntar y el profesor me puede decir, no, es que así no”...*

Además de lo mencionado anteriormente se pudo hallar que hay exclusión de los procesos académicos, y es limitada la investigación formativa relacionada con la ruralidad, la cual se caracteriza como *ausencia de recursos*, lo cual se muestra en el caso 5 (Mateo\*):

*A nosotros ni siquiera nos están permitiendo participar de un semillero, porque no permiten abrir semillero rural, semillero de investigación en Yolombó (municipio, diferente a la sede central), entonces que suban los de Segovia... ¿y el encuentro es cada cuánto? Un día al mes. Los discriminan tanto a los de la ciudad como al rural, obviamente en este caso, vea, una desventaja doble y tengo muchas.*

## Subcategoría 2

### Efectos de la discriminación



Analizando los *efectos de la discriminación* encontramos que estos se manifiestan tanto de manera positiva como negativa. Por un lado, los estudiantes, después de vivenciar alguna manifestación discriminatoria en la ciudad o en la universidad, logran desarrollar una capacidad de reacción que se traduce en adaptación al medio, que a su vez les permite sobreponerse a las condiciones adversas y establecer buenas relaciones sociales. Esto se ve reflejado en el caso 1 (Sonia\*) y en el caso 4 (Eduardo\*) cuando narran:

Caso 1:

*Yo no preguntaba nada porque a uno acá lo tildan de primípara, o por mi forma de hablar como corroncha, por ese miedo, porque ya había tenido ese choque, porque ya me había pasado una vez y no quería que pasara otra vez, y entonces era como ese miedo que yo misma mejor dije, o soy yo, o me muero aquí, o me pierdo toda la vida. Entonces sí, fui yo la que aprendí sí o sí, fuera como fuera todas las cosas.*

Caso 4:

*El hecho de hablar con personas del contexto urbano me ayudó mucho a soltarme en ese sentido y a relacionarme más abiertamente con cualquier tipo de población.*

No obstante, la discriminación también desencadena una automarginación, generando aislamiento en los espacios académicos y el entorno social. Al respecto, el caso 1 proveniente del municipio del Bagre y el caso 4 de estudiantes en el municipio de Yolombó, continúan relatando:

Caso 1:

*Sinceramente... él me dijo dizque “porque tras de que los costeños no son asiados, hablan enredado, entonces uno cómo trabaja con ellos” le dijo al profesor. Yo me sentí muy mal y yo preferí salirme de la clase, porque ya que le digan a uno de pronto “costeña maluca”, o que se burlen del hablado es como algo, pero ya se pasan del límite al decir que de pronto somos cochinos.*

Caso 4:

*Entonces a mí me pasaba mucho que no era capaz de sostener la mirada, no era capaz de mantener una conversación y trataba de mantenerme aislado, como de no relacionarme mucho.*

Como parte de la categoría *lenguajes* encontramos cuatro subcategorías, a saber: *Lenguajes discriminatorios (Peyorativo, eufemismos)*, *Identidad y Percepción campo-ciudad y Reconocimiento*.

### Subcategoría 3

#### Lenguajes discriminatorios



En la subcategoría *lenguajes discriminatorios* hallamos que la razón principal por la que se discrimina al estudiante es por su procedencia, utilizando términos o frases peyorativas para referirse a características propias de su lugar de origen; encontramos que algunos de estos discursos tienen lugar en el aula de clase, como en el caso de Sonia,\* estudiante procedente del municipio del Bagre quien refiere la siguiente anécdota en una clase:

*Cuando yo terminé de leer, el compañero le hace el comentario al profesor que no me había entendido nada que porque los costeños tras de que no éramos aseados, teníamos un hablado muy raro. Sinceramente... él me dijo dizque “porque tras de que los costeños no son asiados, hablan enredado, entonces uno cómo trabaja con ellos”, le dijo al profesor.*

Así mismo, algunas personas se refieren a la persona procedente de un área rural como alguien “pobre de mente”, de “mente cerrada”, “campesino”, “montañero”, etc. O se hace referencia a algunos elementos propios del campo como en el caso 4 (Eduardo\*), quien narra:

*Recuerdo que cuando estábamos en invierno nos decían “dónde dejaron las botas pantaneras, lo dejó el carro o cuando nos va a invitar a la jinca”, ese tipo de comentarios a nosotros nos incomodaba mucho.*

Además de esto, las narrativas evidencian el uso de eufemismos hacia el estudiante rural, tales como “*negrita*”, “*montañeritos*”, *entre otros*.

También encontramos que se reemplaza su nombre propio por el nombre del barrio o vereda del que proceden, por ejemplo en el caso 4 (Eduardo\*) y caso 6 (Victoria\*) quienes comentan:

Caso 4:

*“[...] tengo compañeros que al iniciar clases los tildaban mucho por ser campesinos, hay una vereda que se llama las Margaritas, entonces les decían “las Margaritas” a ellos y trataban de incomodarlos con ese tipo de comentarios, poniéndolos por debajo de [...]”*

Caso 6:

*... la anécdota que les decía ahorita, el profesor del gimnasio que se dio cuenta que yo era de Frontino, entonces en Frontino hay un barrio que se llama Manguruma y me decía Manguruma y delante de todo el mundo era “llegó Manguruma”, entonces uno como que... jmmajam hoola.*

De igual modo, encontramos autodiscriminación al relacionar su zona de procedencia sólo con el trabajo, la poca capacidad cognitiva o el atraso en comparación con la ciudad. Un ejemplo de esto lo aporta el estudiante Eduardo\* cuando se refiere a una denominación propia de las personas que habitan la ruralidad: “...*a vos te hablan de campesino y te están hablando de una persona como ignorante, de una persona que le faltan recursos... que está por debajo*” o al enunciar que “*las personas que vivimos en la zona rural no es que nos pongan sino que nosotros nos ponemos en un nivel por debajo, digamos que en un lugar como este no somos capaces de socializar igual a los demás*”.

Es importante mencionar que los estudiantes de procedencia rural también utilizan palabras o frases con sentido discriminatorio hacia las personas que no pertenecen a su contexto o no hacen parte de dinámicas rurales. Un ejemplo de esto es que tienden a verlas también como personas de “*mentes cerradas*” al juzgarlos por su procedencia o al considerarla como gente grotesca, que habla sin tener conocimiento de sus dinámicas rurales. Respecto a lo anterior, Sonia\* menciona:

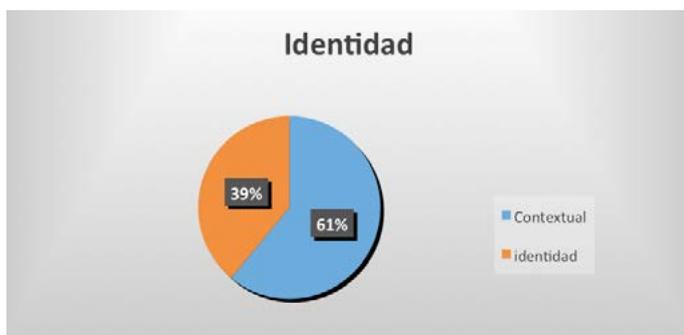
*“He escuchado comentarios de gente que no conoce y habla, pero no dice en forma de mencionar sobre lo interesante de conocer, sino que juzgan sin saber, te dicen “el Bagre, entonces la gente debe de oler a pescado [...]”*

El lenguaje discriminatorio también se manifiesta en lo que respecta a la producción propia de la región o por formas específicas de habla (sociolecto). En la narrativa 1 (Sonia\*) encontramos:

*Le dicen a uno “este se mantiene moreno de tanto asolearse trabajando en minas” porque la gente trabaja en eso porque quieren, a ellos nadie los obliga [...]*

## Subcategoría 4

### Identidad



Haciendo referencia a la identidad contextual, es pertinente enunciar que los hallazgos manifiestan arraigo y amor hacia el municipio de procedencia. Este se demuestra cuando hablan de lo necesario que es su municipio para el desarrollo. Hay un fuerte sentido de pertenencia, orgullo y agradecimiento hacia las personas que habitan allí, distinguiéndolas como solidarias y pujantes. Además son conscientes y reconocen la importancia de rescatar los valores inculcados en sus territorios como una parte esencial de la identidad. Un ejemplo de esto lo muestra la siguiente narrativa:

Caso 1 (Sonia\*):

*El Bagre es el lugar donde la gente debería ir a conocer las costumbres para que sean más humanos y más personas. El Bagre es el pueblo donde la gente sin ser familia tuya se preocupa por ti. Es un Bagre pujante, un Bagre berraco, donde las mujeres trabajan pescando, donde la*

*mujer coge oro, donde se siembra yuca, donde se siembra plátano; donde comemos de la tierra, donde vivimos de la agricultura, de la ganadería, donde nos bañamos en un charco, en un río, donde pasamos bueno un fin de semana, donde hay compartir. Un pueblo que te llena el alma de felicidad, un pueblo enriquecedor, un pueblo que, en mi opinión, te alegra el alma. Un pueblo lleno de vida. Para mí El Bagre es la octava maravilla del mundo.*

Sobre la *identidad individual* se evidencia en su discurso un gran valor al yo rural, exponiendo características de su persona con relación al lugar de procedencia. En el caso de los investigados que habitan hoy día la ciudad manifiestan que, aunque ahora tienen cercanía y han vivido allí durante su carrera, reconocen aún la diferencia cultural con respecto a su lugar de procedencia con el que mantienen el vínculo fuerte a sus creencias originarias. Por esta razón, algunos estudiantes se expresan de la siguiente manera:

Caso 1 (Sonia\*):

*Soy una bagreña, orgullosamente alegre, divertida, soy extrovertida, soy, por decirlo así "candela", porque a muchas mujeres nos dicen eso pero es porque tenemos esa alegría viva del alma, eso que nos caracteriza, que nos hace sentir vivos y que creo nos diferencia de muchas partes; y la respeto a cada una, pero estoy hablando de mi tierra y tengo que echarle flores al lugar donde nací.*

Caso 2 (Antonio\*):

*...estoy muy orgulloso porque uno se tiene que sentir orgulloso de donde vive y donde está.*

## Subcategoría 5

### Percepción campo-ciudad



Con relación a lo encontrado en el proceso de indagación se puede denotar que el estudiante de procedencia rural a partir de su experiencia, ve la universidad como el espacio de ciudad más edificado y comercial. Se dice que allí se ofrece la posibilidad de pensar, mientras que el campo es lugar para la labor pesada, recargada y mal paga, e incluso se menciona que no brinda desarrollo en términos académicos. Además, se puede sostener que estos comprenden la ciudad como un espacio de superioridad frente al campo porque brinda mayores ventajas y herramientas a sus habitantes. Se afirma que la ciudad es discriminatoria. Ejemplos claros de lo anterior los muestran los siguientes casos:

Caso 2 (Antonio\*):

*... en el campo no se ve tanta interacción con las personas. Aquí (espacio urbano) sí se ve eso... Aquí se ve más el pensamiento y el conocer, en cambio en la parte rural no, en la parte rural, como les decía, desde el principio era trabajo.*

Caso 3 (Yamile\*):

*Para venir a la universidad, se deben cambiar ciertas características que se manejan en el campo, porque no es el espacio para uno vestirse de cierta manera.*

Caso 6 (Victoria\*):

*Estar en el pueblo es sinónimo de atraso y es sinónimo de quedarse en lo mismo de siempre, porque es que vos allá terminas de estudiar y no hay una posibilidad de seguir estudiando.*

Así mismo se menciona que en la ciudad se categoriza a las personas con estereotipos, mientras que en el pueblo lo que prevalece son las costumbres y el reconocimiento en la sencillez. También, se describe el lugar de origen como un sitio magnífico donde las personas tienen una amistad más cercana y diferente a la de la ciudad, la cual es definida como gente ensimismada. Se narra que la vida en el campo es más feliz en comparación con la ciudad, en otras palabras: casi la totalidad de los estudiantes no se sienten conectados con el ambiente de la ciudad.

Caso 2 (Antonio\*):

*Para uno identificar una persona que camina en un barrio, él camina como de una expresión más, a lo reguetonero, a estos términos, cierto. Y ya la parte rural camina pues de una forma seria pero que a veces es muy cerrado y no tiene una forma de caminar tan libre.*

Caso 5 (Mateo\*):

*En la ciudad es muy difícil confiar en el del frente, porque el del frente también tiene miedo de confiar en el del frente y pueden vivir en el mismo edificio, pueden tirar la basura al mismo chut y es muy difícil confiar en él. En el pueblo tenemos una cosa muy diferente que es la camaradería.*

Por otra parte, se puede inferir el uso de los imaginarios manifestados, cuando el estudiante establece diferencias en las formas de caminar de las personas del campo y las de la ciudad, y percibe que las de la ciudad son más expresivas. Además, han surgido elementos que permiten ver un prejuicio o estereotipo por parte de los estudiantes de procedencia rural, entendiendo la ciudad como un perjuicio para los niños, y las relaciones sociales como relaciones que, según ellos, se caracterizan por el egoísmo, la competitividad entre personas muy serias o herméticas. Se le puede sumar a lo anterior lo que se piensa de la ciudad y sus habitantes de manera negativa relacionándolo con un circuito cerrado donde la gente no se conoce, y dejando claro que en la ruralidad las personas son más sociables. Los siguientes casos afirman que:

*La misma naturaleza y la ruralidad es la que tenemos como peyorativo para hablar de naturaleza, porque el que está en lo citadino sabe que piensa inmediatamente en el edificio, en el letrero; el que está en el campo de una piensa en el alambrado y en el potrero, Caso 5 (Mateo\*).*

Frente a la escuela rural se pudo notar que hay rasgos de inconformismo frente a los aportes del maestro que allí labora, también con relación a la infraestructura que, en ocasiones, no es apta para los niños de esta procedencia. Sin embargo, se evidencia en el discurso la presencia de ventajas que puede tener una escuela de zona rural, concebida esta como un espacio amplio y agradable, donde los niños pueden aprender más fácil, diferente a la escuela urbana que según la percepción, es un espacio más hermético. Respecto a lo anterior, el caso 3 (Yamile\*) opina:

*Hoy en día no se ve tanta la diferencia del campo a la ciudad, yo digo que mucha gente tiene un concepto erróneo del campo, sobre todo con los niños; que son sufridos, que qué pesar...pero en sí, si uno se pone a mirar desde allá, los niños del campo son los más felices que hay.*

## Subcategoría 6

### Reconocimiento



En la subcategoría **Reconocimiento** se encuentra el código *reconocimiento, solidaridad e interés en el otro* presente en los caso 1, 2, 4 y 5. Los hallazgos permiten deducir que hay una gran aceptación de los estudiantes de procedencia rural hacia los habitantes de sus territorios de origen, esto se evidencia en la solidaridad e interés manifestada con las tradiciones, asimismo en la confianza y colegaje que se da en medio de las relaciones. Es importante mencionar además que se ve en la persona rural un interés por pensar el espacio universitario como escenario de encuentro humano que ha de intencionar sus acciones hacia la toma de conciencia y reconocimiento de la diferencia de sus miembros, los mismos que habitan e interactúan en el campus y tienen el derecho a desarrollarse y proyectarse socialmente.

Caso 1 (Sonia\*):

*En un pueblo tú siempre vas a estar pendiente de lo que está haciendo la otra familia, de lo que necesita la otra familia, entonces te inyectan todos esos valores que te hacen ser humano, que te hacen ser persona.*

*A veces nos creen como seres egoístas, y yo creo que con esa parte de creencias, con ese calorcito, tú ya vas a dejar ese ser mecánico, de ser ese sistema y vas a empezar a pensar en el otro, en que si lo que yo hago perjudica o beneficia al otro, con lo que hago cómo puedo ayudar a la otra persona, que es lo que deberíamos pensar todos, ayudar al otro ser humano porque lo necesita... (pensar) no solamente en nosotros.*

Otro elemento que constituye el reconocimiento e interés hacia su lugar de origen está referido a responsabilidad tanto de la Institución universitaria como el Estado para el desarrollo del campo.

Caso 2 (Antonio\*):

*A veces no hay, de parte de la alcaldía, ayuda a estas personas del campo para un progreso mejor. Por decirlo así, los que cultivan tierra, que los agricultores tengan una mejor calidad de vida y un mejor pago pero desde la parte de la alcaldía.*

*Sí, uno de los aportes desde lo académico sería el reconocimiento de los derechos humanos, donde los del campo conozcan sus derechos, lo que es la tierra, que conozcan esos derechos de la tierra y que no se la dejen dañar o perder por otra persona.*

En los discursos se valora a los vecinos rurales, de igual manera se ensalzan los procesos productivos de la tierra y la necesidad de insistir en los derechos de la persona rural. Es decir, se apunta a tener en cuenta a dichas personas como gestores de sociedad desde su ser y su hacer, pero recalcan que para su pertinente desarrollo es necesario que la institucionalidad cumpla su función.

Caso 5 (Mateo\*):

*Tengamos en cuenta algo, usted pagó por la panela mil novecientos el par, pero usted puede pagar tres mil, diez mil y si a ese campesino, no le da la gana de levantarse a cortar la caña, a llevarla, montarla a la mula, eso sin contar todo lo que tuvo que hacer antes del cultivo, a llevarla a la molienda, a descachazarla porque él mismo hace ese trabajo y luego llegue al pueblo a venderla, usted no se la hubiera podido tomar y sepa y entienda que por más plata*

*que haya tenido en su bolsillo como individuo para comprar ese par de panela que le costó mil novecientos pesos, esa persona que se levantó a sembrarla, el dulce que usted se tomó, por más plata que lo hayas pagado, esa persona la sembró con amor, amor que lo disfrazó también con plata porque tenía que trabajar, desarrollar su parte individual y su personalidad, porque tenía (que) desarrollar su contexto y mantener a su familia; cuando uno piensa así en donde está, todo le marchará bien.*

Con relación al *reconocimiento de la diferencia* presente en los casos 2, 4 y 5, se nota la tolerancia con la diferencias de las personas ciudadinas. Así, en términos de costumbres, alimentación, vestimentas, o modos de utilizar el tiempo libre se percibe la comprensión y el reconocimiento de la diferencia. El siguiente caso nos ilustra:

Caso 4 (Eduardo\*):

*Sí, realmente particularidades sí y las diferencias mucho, de hecho, mis jefes son de la zona urbana, entonces para ellos llegar acá, o sea, es una cultura digámoslo no muy diferente, pero las costumbres y todo eso sí es diferencial a lo que se vive allá, entonces el estilo de vida de ellos en cuanto a alimentación, en cuanto a vestido, en cuanto a salir a rumbear, ese tipo de cosas, es muy diferente a lo que uno generalmente vive acá, más yo no lo miro como “!ah es que ellos son ciudadanos;” ... ciudadanos me parece de hecho también como una palabra muy...*

*En cuanto a la alimentación, uno maneja en la zona rural mucho desorden alimenticio y es porque la cantidad de harinas y ese tipo de cosas que se comen, son exageradas porque las comidas campesinas son demasiado nutridas, o sea tienen de todo, entonces cuando uno llega acá... yo vengo de la zona rural netamente, del campo, llegamos al pueblo que es algo medio urbano y se manejan otras costumbres porque ya la comida es por porciones y todo eso, pero llega alguien de la ciudad, algunos con mucho desorden alimenticio porque normalmente comen comida chatarra, otros tienen unas dietas específica en la que son no sé cuántas comidas al día y que cada una debe tener esto, esto y esto.*

## Discusión de resultados

Los hallazgos que revela la investigación permiten comprender el fenómeno de la discriminación hacia los estudiantes de procedencia rural como una práctica presente en el Tecnológico de Antioquia que, comparada con otros escenarios educativos,

manifiesta equivalencias. Por ejemplo, las ausencias en los contenidos curriculares como formas sutiles en que las sensibilidades y representaciones de los sujetos se ven afectadas (Chávez, 2013), son similares a las rastreadas en esta indagación, en la que tanto contenidos como intencionalidades curriculares, no corresponden a los intereses o propósitos de los estudiantes de procedencia rural, hechos que marcan una desigualdad e injusticia. En síntesis, se demuestra la poca valoración y legitimación de dicha población, la misma que históricamente ha sido poco favorecida. En este sentido, vale rescatar a Concha (2013) quien en su investigación *“Trayectorias sociales de sujetos rurales que por primera generación acceden a la educación superior universitaria”* demuestra que la enseñanza de contenidos a la población se da según las necesidades del mercado, lo cual trae como efecto agudas diferencias en la formación. De hecho, las oportunidades no son iguales en las distintas zonas geográficas, lo cual desemboca en la exclusión social. Esta sentencia corrobora que la problemática de la discriminación está mediada por la economía, generalidad que se pone en evidencia al ser sopesada con los hechos encontrados durante esta indagación; es precisamente la ausencia de recursos una de las causales para el poco desarrollo de procesos académicos e investigativos en las regiones donde hace presencia el Tecnológico de Antioquia.

Fue preciso utilizar la narrativa como técnica para acercarse a una población determinada a investigar acerca de un fenómeno social como la discriminación. El análisis e interpretación de lo que narra la población participante permite establecer un panorama amplio frente a las manifestaciones o prácticas de dicho fenómeno dentro de una institución, en este caso de educación superior. A partir de lo narrado, el estudiante da cuenta de que estas manifestaciones se presentan, principalmente, a través del discurso, es decir, el análisis de las narrativas permite evidenciar el uso de argumentos discursivos, en apariencia neutrales y objetivos, pero que tácitamente sugieren modos de desplazamiento y discriminación (Zambrini, 2013). Se logra entonces, por medio del diálogo y la conversación, caracterizar los factores que inciden en la discriminación por una condición específica del individuo.

La investigación evidencia que, a pesar de que existen unas leyes aprobadas en concordancia con los Derechos Humanos y el ejercicio de la ciudadanía, aún hace falta una nueva mirada social frente a determinadas poblaciones. Se reconoce la necesidad

de redefinir y relativizar la normatividad existente con el fin de reconocer maneras posibles de transitar la vida, sin desmedro de otras. Esto supone recrear las principales nociones sobre la vida humana a partir de categorías más flexibles y abiertas a nuevas formas de representación e integración social (Ibíd., p. 154).

Es importante mencionar que la discriminación como problemática es abordada en diferentes esferas: familiar, laboral, por parte de los vecinos, agentes educativos y compañeros de estudio, vendedores y meseros, amigos, etc. La estructuración de los relatos, permite evidenciar la sanción y el desacuerdo con quienes ejercen prácticas de discriminación verbal y formas de trato no igualitarias expresadas al margen de las normas sociales y legales (de la Hoz, 2012).

Por otra parte, en coherencia con los resultados arrojados en el apartado de lenguajes discriminatorios, se encuentra una gran tendencia a discriminar a través de términos o frases con cargas negativas, haciendo uso de lenguaje peyorativo y eufemismos. Vemos entonces que diversas investigaciones hablan de una discriminación que se hace evidente en las relaciones mediadas por el lenguaje. Al respecto, Mellor (citado por de la Hoz, 2012) aporta teoría acerca de la discriminación percibida, un fenómeno cognitivo principalmente mediatizado por el discurso. Del mismo modo, la investigación recurre a estudios sobre la narración y recopila apreciaciones de autores de diversos campos de estudio sobre este tipo de discurso.

De modo similar, frente a los lenguajes discriminatorios hacia los estudiantes de procedencia rural, se puede comentar que es una tendencia evidente en términos de eufemismos. Esto coincide con los hallazgos de Zánder (2012) quien argumenta que en el Tecnológico de Antioquia se presentan lenguajes que remiten a comprender al sujeto rural como “campesino” (p. 117). No obstante, es importante mencionar que la actual investigación ha encontrado, además, denominaciones altamente peyorativas, las cuales se ponen de manifiesto por medio del lenguaje, y muestran un problema social en la producción y reproducción de palabras que tienen como fin ubicar al otro en una relación de dominación e inferioridad (Van Dijk, 2003).

## Conclusiones

De acuerdo a las tendencias que se presentaron al realizar análisis e interpretación de la información se puede concluir que:

- » La discriminación hacia población estudiantil procedente del sector rural es un fenómeno presente en las relaciones interpersonales que se establecen al interior del Tecnológico de Antioquia. Dicha discriminación se manifiesta principalmente a través de los discursos, los cuales poseen cargas negativas (lenguaje peyorativo y eufemismos) que tienen relación con el lugar de origen, los comportamientos y formas de habla del estudiante rural; también se evidenció el prejuicio o rechazo de este hacia otras personas.
- » Se evidencian discursos autodiscriminatorios referidos al individuo o a su contexto de procedencia.
- » A través del discurso se reafirma la identidad, el reconocimiento y valoración del espacio rural.
- » Prevalen currículos hegemónicos que se traducen en la ausencia de temáticas relacionadas con ruralidad en Acude (programa electivo que oferta la dirección de extensión para el complementar la formación integral) y semilleros de investigación.
- » Se comprueba que es esencial hacer visible, debatir y resignificar acerca de la ruralidad dentro de los marcos institucionales, con la finalidad de contribuir a la producción y reproducción de discursos más incluyentes y justos.

## Referencias

- Bolívar, A. (2002). "¿De Nobis Ipsi Silemus?": Epistemología de la Investigación Biográfico Narrativa en Educación. *Revista electrónica de investigación educativa*, 4, (1), 40-65
- Bolivar, A. (2012). *El estudio de caso como informe biográfico narrativo*. Consejo superior de investigaciones. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es>
- Concha, C. (2013). Trayectorias sociales de sujetos rurales que por primera generación acceden a la educación superior universitaria en la región del Maule, Chile. *Sociedad Hoy*, 24, 55-68. Recuperado de <http://www.ceut.cl/observatorio-ruralidad/files/2014/08/SH24-06.pdf>

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos. (2012). *La discriminación y el derecho a la no discriminación*. México, D.F. Recuperado de [http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2\\_Cartilla\\_Discriminacion.pdf](http://www.cndh.org.mx/sites/all/doc/cartillas/2_Cartilla_Discriminacion.pdf)
- Chávez, J. (2013). Universidad Nacional Agraria La Molina. Perú: Inclusión y discriminación social. *Revista Lusófona de Educación*, 24. Recuperado de: <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n24/n24a09.pdf>
- Correa, J., Restrepo, N. (2016). Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la equiparación de oportunidades. Investigación “Política de atención educativa para la diversidad en el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria” 2013-2016.
- De la Hoz, D. (2012). Héroes Vs. Villanos: Estudio de la apreciación en relatos sobre discriminación percibida por afrodescendientes en Cartagena. *Discurso & Sociedad*, 6(2), 360-388
- Edeso, V. (2008). «Estudio del eufemismo de la clase de E/LE». En *Actas del II Congreso internacional de Lengua, Literatura y Cultura de E/LE: Teoría y práctica docente*. Onda. JMC, p, 121-134. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2702544>
- Gadamer, H. (1975). *Verdad y método*. España. Recuperado de <https://files.bereniceblanco1.webnode.es/.../-Gadamer-Hans-Georg-Verdad-y-Metodo-I.pdf>
- Islas, H. (2005). *Lenguaje y discriminación*. Consejo nacional para prevenir la discriminación (CONAPRED), Dante N° 14, México. Recuperado de [http://www.conapred.org.mx/documentos\\_cedoc/C1004.pdf](http://www.conapred.org.mx/documentos_cedoc/C1004.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2005). *Lineamientos de política para la atención educativa a poblaciones vulnerables*. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-90668\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-90668_archivo_pdf.pdf)
- Relaf, (2013). Discriminación en las instituciones de cuidado de niñas, niños y adolescentes. —*Institucionalización y prácticas discriminatorias en Latinoamérica y el Caribe*. Buenos Aires. Recuperado de <http://www.unicef.org/lac/Discriminacion.pdf>
- Reyes, T. (2007). La nueva ruralidad una visión crítica. *Agenda para una nueva sociología rural latinoamericana*, 24, 291-321. Recuperado de <http://deas.inah.gob.mx/wp-content/uploads/teofilo.pdf>
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otros. Sexto estudio, el sí y la identidad narrativa*. Madrid, España: Siglo XXI editores. Pág.136-156

- Sandoval C. (2002). *Programas de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Investigación cualitativa*. Bogotá, Colombia: ARFO Editores e Impresores Ltda
- Van Dijk, T. (2003). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad, en Wodak; Meyer (Ed), *Métodos de análisis crítico del discurso*, (p.p 143, 176), Londres: editorial Gedisa. Recuperado de <http:// analisisdeprensa.cl/web/wp-content/uploads/2015/04/Libro-Wodak-Metodos-de-Analisis-Critico-del-Discurso-Wodak-y-Meyer.pdf>
- Zambrini, L. (2013). El género como metáfora: narrativas sobre travestis en prensa digital argentina. *Revista sociedad y economía*, (24), 143-158
- Zánder, S. (2014). Lo simbólico de las palabras en las prácticas discriminatorias y antidiscriminatorias. *Senderos Pedagógicos*, (5), 107-120



# Lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios en el preescolar<sup>1</sup>

Discriminatory and anti-discriminatory  
language in preschool

**Ana María León Jiménez<sup>2</sup>**

**Jessica Marcela Londoño Patiño<sup>3</sup>**

**Luisa Fernanda López Escobar<sup>4</sup>**

## Resumen

La discriminación está inmersa en todas las etapas de la vida y de las relaciones sociales del ser humano, generando un impacto negativo en la convivencia social; por lo anterior, esta investigación realizó el análisis de los lenguajes discriminatorios - antidiscriminatorios de los niños y las niñas en edad preescolar de la Institución Educativa el Bosque de la ciudad de Medellín; desde el paradigma cualitativo y un enfoque hermenéutico, con la técnica de observación que asume como instrumento principal el diario de campo, donde se planean y registran dos tipos de juego: libre y de roles. Se compararon los lenguajes encontrados en ambos juegos evidenciando para el juego de roles la presencia de lenguajes de tipo sexista, mientras que en el juego libre prevalecen los

---

<sup>1</sup> El capítulo de libro presenta los resultados del proyecto "Lenguajes discriminatorios - antidiscriminatorios en el preescolar", implementado durante la práctica investigativa de la Licenciatura en Educación Preescolar en el año 2015.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Preescolar. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. [analeon48@hotmail.com](mailto:analeon48@hotmail.com)

<sup>3</sup> Licenciada en educación preescolar. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. [yeca14583@gmail.com](mailto:yeca14583@gmail.com)

<sup>4</sup> Licenciada en educación preescolar. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. [luisafernanda2514@gmail.com](mailto:luisafernanda2514@gmail.com)

lenguajes neutros. Para finalizar se generaron orientaciones pedagógicas para favorecer la convivencia mediada por el lenguaje.

**Palabras claves:** discriminación, antidiscriminación, lenguaje, juego, preescolar

## Planteamiento del problema

Los niños y niñas en edad preescolar realizan acciones discriminatorias-antidiscriminatorias las cuales son percibidas en actitudes y comportamientos y son adquiridas por modelos como la familia, los docentes, los pares y el contexto como la escuela, el hogar, el barrio o la ciudad y demás espacios de interacción social, recreativo y cultural de ellos. La discriminación es un asunto que le compete a la sociedad en general y se evidencia en diferentes sectores de esta, nos incluye a todos sin importar la edad, condición social, ubicación geográfica, contexto o situación económica, propiciando en algunas ocasiones consecuencias negativas a nivel social que impiden una sana convivencia, vulnerando los derechos y generando desigualdad entre unas y otras personas. Particularmente en la infancia, esta puede ser una problemática que afecta las relaciones sociales entre pares, su convivencia, la forma en la que ellos interactúan entre sí y su comportamiento; además puede generar, a largo plazo, resultados que conllevan a la pérdida de la autoestima de la persona discriminada y conflictos entre quien discrimina y quien es discriminado.

Por lo anterior, es necesario analizar las prácticas discriminatorias detectadas a través del lenguaje en esta primera etapa de la vida, mitigándolas como parte de un proceso antidiscriminatorio, que, de no realizarse a tiempo con acciones de movilización social, trabajos en conjunto familia-escuela, tiende a aumentar de manera paulatina, generando su continuidad en los posteriores niveles de educación y en la vida cotidiana de las personas. Por lo anterior se plantea la siguiente pregunta problematizadora: ¿qué tipo de lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios emergen dentro de los juegos de roles o libres en los niños y niñas en edad preescolar?

## Metodología

La investigación se orienta en el paradigma cualitativo, pretende la comprensión de los lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios presentes en los niños y niñas de edad preescolar como aporte para el diseño de orientaciones enfocadas a las prácticas antidiscriminatorias en la primera infancia; con un enfoque investigativo hermenéutico, se interpretan las palabras, los actos, los gestos de los niños y niñas en edad preescolar, conservando la esencia de cada uno en su contexto; como técnica se implementa la observación, por medio de ésta se pretende realizar un registro de los lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios observados en los juegos de los niños y niñas en edad preescolar, con el fin de analizarlos. La observación se realiza frente al juego libre y al juego de roles, siendo el primero ejecutado de manera espontánea por los niños y niñas y el segundo, el de roles, ejecutado de manera libre pero asumiendo un rol determinado, donde los niños y niñas son los protagonistas y por medio de estos, se pretende identificar los lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios presentes en ellos; con los juegos libres se procedió a un registro de la información (lenguajes) en diarios de campo, y con los juegos de roles se presentan por medio de grabación (video-audio), con el fin de dar lugar a la elaboración de un análisis comparativo de los lenguajes en función de los objetivos de la investigación.

Para el juego libre, se utilizaron los siguientes materiales: el aula, balones, legos, carros de diferentes colores, diversidad de muñecas y muñecos, palos de madera, trapos de diferentes colores y material reciclable, que serán usados en diferentes sesiones. Para el juego de roles se recrean varios oficios incluyendo formales e informales, recreando el espacio adecuado para la interacción entre ellos y proporcionándoles vestuario y materiales propios de cada oficio.

Esta investigación fue realizada en una Institución Educativa ubicada en el barrio Moravia, de estrato socioeconómico uno (1), con una muestra de 19 niños y 10 niñas del grado de transición, en edades entre cinco y seis años, con el fin de encontrar los resultados de la investigación sobre lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios presentes en los niños y las niñas de esta edad.

Para el desarrollo del trabajo de campo, se gestionó ante el comité de bioética de la Institución Universitaria, el consentimiento informado todo esto con el fin de velar

por el cuidado a la integridad y los derechos de los niños y niñas, este fue expuesto a los padres de familia y firmado por ellos, los y las docentes y el rector de dicha institución.

Como instrumento se emplea el diario de campo, el cual se entiende como:

El registro acumulativo de todo lo que acontece durante el desarrollo de la investigación. Su carácter continuo permite al investigador reconstruir los procesos metodológicos, confrontar sus propias visiones con las de los actores de la investigación, llevar un registro de las limitaciones y dificultades en el desarrollo de la misma, captar la cotidianidad de escenarios y participantes y es un instrumento que permite al investigador plasmar sus vivencias, inquietudes, temores, alegrías y desesperanzas, constituyéndose en material de análisis preliminar que orientan al investigador en la recolección y generación de información y convirtiéndose en una memoria coherente que sirve de guía para el análisis y para la elaboración del informe final. Además permite realizar la reflexión y revisión de la información obtenida para evaluar los progresos a la luz de los objetivos planteados y focalizar progresivamente la búsqueda abierta pero explícita de datos en relación con los tópicos de la investigación. Material que posibilita al equipo de investigación la socialización de avances y la construcción teórica y metodológica colectiva e interdisciplinaria, ubicando relaciones y diferenciaciones conceptuales y analíticas (Ortiz, 2012 pp.128-129).

El instrumento posibilita la recolección de datos, la cual es importante pues en dicho ejercicio se plasman todos los acontecimientos y los lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios encontrados en las actividades pedagógicas que se ejecutan. Estos diarios de campo tienen como fin registrar la información para ayudar al análisis posterior de la misma, haciendo reflexión en cada uno de ellos y basándose en los objetivos planteados para encontrar los resultados. Durante la ejecución del trabajo de campo se realizaron en total 16 diarios de campo, cada uno correspondiente a cada actividad ejecutada y observada durante 45 minutos.

## **Marco referencial**

Abordar conceptualmente los lenguajes implica tomar postura sobre su significado. El lenguaje ha sido a través de la historia de la humanidad una de las formas más

efectivas de comunicación entre los seres humanos, adquirida en la mayoría de las veces por imitación o modelamiento; en el caso de los niños y niñas de edad preescolar se aprende por medio de la interacción con sus cuidadores. No obstante, el lenguaje no siempre es verbal, también existen otros tipos de lenguajes en la música, los dibujos, los gestos y algunos símbolos por medio de los cuales los niños y las niñas expresan sus sentimientos, emociones y pensamientos.

Noam Chomsky, citado por Rice (1997) presenta cuatro teorías haciendo una relación sobre la implicación que tienen estas en el desarrollo del lenguaje de los niños y niñas y la influencia que pueden tener frente a los lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios. Estas teorías son: Teoría del aprendizaje, Teoría cognoscitiva, Teoría interaccionista y la Teoría biológica, las cuales “sostienen que los infantes llegan al mundo con una predisposición para la adquisición del lenguaje (PAL) que les permite aprender creativamente su lengua, y entender y comprender las expresiones que no habían manejado hasta ese momento” (p.184).

Lo anterior posiciona el lenguaje como categoría principal del presente estudio, de ahí que es necesario describir los lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios a partir de los siguientes conceptos abordados por este proyecto.

Como primer concepto se aborda la perspectiva de género, la cual es entendida como “relación equitativa entre ambos sexos, sabiendo respetar las diferencias biológicas, (que) nos llevan a entender las relaciones hombre-mujer desde otro punto de vista” (Carapia, 2004, p.13). Su respectivo lenguaje discriminatorio es el lenguaje sexista entendido como “aquel que oculta, infravalora, subordina y/o excluye a las mujeres. En principio el lenguaje admite usos, lo que significa que en sí mismo no tendría por qué considerarse sexista. Sin embargo hay que tener en cuenta que (1) el uso hegemónico es sexista y (2) que no sólo es sexista en sus usos, sino que contiene elementos discriminatorios en sí” (Moreno, 2013, p.2).

Otro concepto corresponde a diversidad sexual, el cual contempla que:

Las personas que tienen una preferencia u orientación sexual diferente de la heterosexual sufren discriminación porque existe una tendencia homogeneizante que

defiende la heterosexualidad como sexualidad dominante y, a partir de ella, se califican todas las demás orientaciones o manifestaciones. El resto de las formas de sexualidad aparecen como incompletas, perversas y, en algunos casos, como patológicas, criminales e inmorales. Lo anterior provoca una respuesta de temor al riesgo imaginado desde el prejuicio dogmático e intolerante, que en última instancia se traduce en desprecio, odio y rechazo. (Conapred, s.f).

La discriminación sexual es comprendida entonces como el no respeto por la diversidad y por los derechos de cada persona a elegir su preferencia sexual de forma libre y autónoma. Es importante que la sociedad en general tenga un manejo y conocimiento adecuado de estos temas, basados en la tolerancia y el respeto por la diversidad, lo que permite una postura más flexible frente a estos.

Una postura antidiscriminatoria frente al racismo, implica la aceptación de todas las personas con diferente raza, color, linaje, origen nacional o etnia.

En el lenguaje discriminatorio, la discriminación racial:

Denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basadas en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de desigualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social cultural o en cualquier esfera de la vida pública” (Cachón y Egenberger, 2003 p.20).

El término de discriminación racial no es de uso común por la mayor parte de la sociedad, ya que se asume de manera errónea desde la noción de racismo referida al menosprecio hacia los demás por su color de piel, ignorando que este concepto incluye la discriminación no solo por el color sino el origen, la raza y la etnia.

Estos conceptos soportan el propósito de analizar los lenguajes discriminatorios-antidiscriminatorios en el preescolar. Se consideró necesario implementar el juego como estrategia para identificarlos en las expresiones naturales de los niños y niñas. Según los Lineamientos Curriculares de Preescolar para el país, el juego se entiende como:

El motor del proceso de desarrollo del niño y se constituye en su actividad principal: es social por naturaleza y se suscita por su deseo de conocer lo nuevo del mundo circundante, de comunicarse con otros niños, de participar en la vida de los adultos. A través del juego el niño adquiere independencia, cultiva las relaciones con su entorno natural, social, familiar y cultural, fomenta el espíritu de la cooperación, la amistad, la tolerancia, la solidaridad, construye nuevos conocimientos a partir de los que ya posee, desarrolla sus habilidades y sus cualidades de líder, de buen compañero, es decir, se desarrolla como persona, adquiere pautas de comportamiento y una filosofía ante la vida (Ministerio de Educación Nacional, 1998, p.28).

Respecto a este tema se pueden definir diferentes tipos de juegos para los niños y niñas de la primera infancia, cada uno aporta a su desarrollo, diversión y aprendizaje, con la intencionalidad de aprender de forma divertida, por lo que en este proyecto se empleó sólo el juego libre y el juego de roles.

Según Zapata (1989), el juego libre es entendido como “aquel que los niños realizan espontánea y libremente, y en el que no existe la intervención del adulto” (p.45), es decir, es un juego que le permite a los niños y las niñas desempeñarse con autonomía, y es uno de los factores más importantes en el desarrollo de los lenguajes que los niños y niñas incorporan en su vida cotidiana.

Además, el juego de roles como lo menciona Hildegard Hetzer:

Son la clase de juegos, llamados de representación de roles (o juegos de ficción), (que) aparecen al final del segundo año de vida, culminan en el niño de aproximadamente cuatro años y luego van desapareciendo en la medida en que el niño se dedica a trabajos manuales concretos.[...] En estos juegos, tanto las personas como los objetos son los que el niño desea en su imaginación.[...] En esos juegos de ficción, el niño imita y vivencia lo que experimenta en su medio, ya sea los acontecimientos exteriores o los quehaceres de los adultos (1980, p. 61-62).

## Resultados

Para consolidar los resultados de la investigación se tuvo en cuenta dos categorías, la primera lenguajes discriminatorios y la segunda lenguajes antidiscriminatorios,

cada una de estas con respectivas denominaciones que dan cuenta de los lenguajes encontrados en los niños y niñas; durante el proceso de reducción y codificación de la información, además de encontrar las categorías anteriores, se observó una categoría emergente, la cual se tuvo en cuenta por hacer parte de los lenguajes propios de la vida cotidiana de los niños y niñas, esta nueva categoría se nombró lenguajes neutros.

## Descripción de los resultados juego libre

En el juego libre, respecto a los lenguajes discriminatorios se observaron tres (3) subcategorías.

La primera es el lenguaje sexista, para la cual se establecieron dos denominaciones que tuvieron prevalencia en sexismo por género y sexismo por uso de artículo con la siguiente expresión del niño: “los hombres manejan mejor la plata”. Y la segunda, es el lenguaje de discriminación sexual, en el que se encontraron expresiones como “*profe Em. Me dijo gay*”; también se encontró una tercera subcategoría, la cual surge como un hallazgo puesto que no estaba considerada inicialmente. Corresponde a las relaciones interpersonales y contiene dos denominaciones: la primera, rechazo por el otro, como se observa en la siguiente conversación: Niña 1: “*profe ella está jugando allá*”. Niña 2: “*profe yo quiero jugar ahí*”. Niña 1: “*Mi no puede coger aquí nada*”. Niña 3: “*Mi está jugando con Me*”; y la segunda, no reconocimiento de capacidades, que se puede identificar en la siguiente expresión del niño: “*esa niña no sabe jugar, vea la ficha*”.

En los lenguajes antidiscriminatorios no se encontraron resultados en las subcategorías conceptuales propuestas por el proyecto, pero sí algunos hallazgos con tres denominaciones, a saber: derecho a la participación, inclusión social-equidad y reconocimiento de capacidades.

El derecho a la participación, se evidenció a través de expresiones como Niña: “*profe Dar nos está cogiendo todo y desacomodando todo*”. Y Niño: “*yo también puedo jugar con los juguetes*”; en inclusión social-equidad, la expresión de la niña: “*todos podemos jugar*” y para reconocimiento de capacidades, la expresión del niño: “*todos somos inteligentes y grandes*”.

Por último, se encontró la categoría de lenguajes neutros que emergieron en el transcurso de la codificación de la información, con denominaciones que presentan prevalencia en experiencia personal-vivencial, con la siguiente expresión del niño: *“en la sala de informática vemos poíno (porno)”*; social-vivencial, con la siguiente expresión del niño: *“él no juega carros, él juega a pichar”*, y lenguajes propios del juego, con la siguiente expresión de la niña: *“váyase de acá que usted no es herido”*.

## Descripción de los resultados juego de roles

En el juego de roles, los lenguajes discriminatorios se observaron en dos subcategorías. Una corresponde al lenguaje sexista en el que se encuentran seis denominaciones que tuvieron prevalencia en: sexismo por apariencia física, con la siguiente expresión del niño: *“el de la foto es gay, porque las niñas tiene el pelo así”*; sexismo de acuerdo al rol, con la expresión del niño: *“Las mujeres no manejan carro de bombero porque no saben”*; sexismo por color de artículo, en la expresión de la niña: *“profe si es niño le damos al bebé de este tetero (tetero amarillo), y si es niña le damos de este (tetero rosado)”*; sexismo por género, con la siguiente expresión del niño: *“los hombres manejan mejor la plata”*; sexismo por vestuario, con la expresión de la niña: *“profe mire a Marino era una mujer”*; y sexismo por uso de artículo, con la siguiente expresión del niño: *“eso es para los niños y no para las niñas(balaca)”*.

La otra subcategoría corresponde al lenguaje por discriminación sexual, evidenciada, en la siguiente conversación: *“me quiero poner la peluca, pero me da pena. Niña: póngasela para ver como queda de gay”*.

En la categoría macro de lenguajes antidiscriminatorios, a diferencia del juego libre, se encontraron resultados en una de las subcategorías propuestas, ellas son: el lenguaje no sexista con dos denominaciones, una es la aceptación a la feminidad, con la expresión del niño *“las mujeres también juegan futbol”*, y la otra, aceptación por la apariencia física, con la expresión del niño: *“profe hay hombres que tiene pelo largo”*, que deja entrever que entre los niños y las niñas, existe una práctica positiva con respecto a las anteriores denominaciones. Paralelo al juego libre, también se encontraron hallazgos dentro de esta categoría de lenguajes antidiscriminatorios con

una denominación nombrada: inclusión social- equidad, la cual alude a que algunos niños manejan lenguajes de no rechazo por el otro desde la perspectiva de igualdad.

Y por último, durante el desarrollo de cada uno de los juegos de roles, también fueron encontrados lenguajes neutros, con dos denominaciones: preferencia de rol, con la expresión del niño: *“cambieamos, usted tapa y yo me coloco las gafas y la camisa”*, y toma de decisión-participación, con la expresión del niño: *“profe o no quiero ser más de esto (director técnico)”*.

### **Comparación juego libre-juego de roles**

Según los resultados encontrados en el juego libre y el juego de roles, se evidenció que en el primero hay reiteración en los lenguajes neutros; y en el segundo, reiteración de los lenguajes discriminatorios. Por otro lado, realizando la comparación de los respectivos resultados, se filtraron las denominaciones que resultan reiterativas en ambos como semejanzas, y las no reiterativas como diferencias. En la categoría de lenguajes discriminatorios, con la subcategoría de lenguaje sexistas, se encontraron como semejanzas las siguientes denominaciones: sexismo por género y sexismo por uso de artículo; como diferencia: sexismo por apariencia física, sexismo por color de artículo, sexismo por vestuario y sexismo de acuerdo al rol. Para la subcategoría de lenguaje de discriminación sexual solo se encontró semejanzas en la denominación discriminación sexual y no diferencias. Con respecto a la categoría de lenguajes antidiscriminatorios, con la subcategoría de lenguaje no sexista no se encontraron semejanzas en las denominaciones, pero sí diferencias en la denominación de aceptación a la feminidad y aceptación por apariencia física. Por último, en la categoría de lenguajes neutros no se encontraron denominaciones con semejanzas, pero sí con diferencias en las denominaciones: expresión personal-vivencial, expresión social-vivencial, lenguajes propios del juego, preferencia del rol y toma de decisión-participación.

## Discusión

Al observar las investigaciones de Hernández (2013) que trabaja “la discriminación de género en el jardín de niños” y la de Colls, Rodríguez y García (2008), basados en la problemática de desigualdad de trato en el preescolar, se puede evidenciar que estos dos antecedentes trabajan las encuestas semiestructuradas, una dirigida a los niños y niñas y la otra a docentes, estrategia que en el presente proyecto no fue usada, porque las preguntas directas podrían predisponer a los niños y niñas sobre determinado tema y por tanto no se verían reflejados sus lenguajes cotidianos; además en este proyecto no se realizaron encuestas para docentes porque no se creyó necesario para la ejecución del trabajo de campo.

Así mismo, se evidenció en la presente investigación que el análisis de los lenguajes se hizo a través del juego libre y de roles, mientras que Hernández (2013) utilizó obras de teatro y análisis de video para la observación y comprensión de los lenguajes, en un trabajo realizado desde otro enfoque; cuando se realiza una obra de teatro, el niño o niña sigue un guión determinado alusivo a la obra, lo que no ayudaría a revelar verbalmente la esencia del discurso del niño o la niña como tal.

Cada investigación varía en cuanto al tipo de muestra, cantidad de niños y el espacio donde se va a observar, por ejemplo Colls, Rodríguez y García (2008) en la muestra de su trabajo no reflejan la cantidad y la edad de los niños y niñas, su observación se basó únicamente en las actitudes que tenían ellos; mientras que en esta investigación la muestra es clara en cuanto a número y edad de los niños y niñas, pero la observación se basa en las actitudes mediante dos tipos de juego. En cuanto al espacio se evidencian diferencias debido a que esta investigación realizó la observación mediante el juego de roles y juego libre mientras que García, Ayaso y Ramírez (2008) en una investigación etnográfica y exploratoria, indagan las relaciones sociales de los niños y niñas en un patio de recreo de un preescolar, lo que tuvo un aspecto positivo pues permitió filtrar primero los diferentes juegos que se presentan en el patio de recreo como: juegos femeninos, masculinos, mixtos, individuales y grupales, para proseguir con la identificación de los lenguajes discriminatorios en cada uno de ellos. Sin embargo, tuvo un aspecto negativo, pues no le dieron mayor relevancia a los

comportamientos del aula sesgando la observación única y exclusivamente al patio del recreo, mientras que en el presente trabajo se abarcaron los juegos en dos espacios diferentes, tanto en el aula de clase como en el patio de recreo, y el análisis no sólo fue de lenguajes discriminatorios sino que también se tuvieron en cuenta los lenguajes antidiscriminatorios.

Colls, Rodríguez y García (2008), dirigieron su proyecto a diferentes contextos, posibilitando realizar una comparación de los lenguajes que mayor prevalencia tenían en los diferentes estratos socioeconómicos, lo que permite identificar las posibles causas de los diferentes resultados encontrados en ambas investigaciones, a diferencia de nuestro proyecto que solo fue dirigido hacia un grupo poblacional específico, lo que imposibilita hacer una comparación entre contextos.

Es relevante aclarar que esta investigación surge de la motivación de indagar e identificar los lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios presentes en los niños y niñas con el fin de poder mitigar los lenguajes discriminatorios en edades posteriores; mientras que Hernández, (2013) en una investigación basada en la problemática de discriminación de género en un jardín de niños en Chihuahua, partió de una sensibilización a docentes y padres de familia en el que se encontraron situaciones de violencia con discriminación hacia la mujer y falta de equidad de género, los cuales se veían reflejados en el jardín infantil.

Otro punto de discusión, es que en este trabajo de investigación se retomaron como categorías: el sexismo, la discriminación sexual y el racismo, contrario a la investigación de Colls, Rodríguez y García (2008), en la que se retoman como categorías: la condición física y de salud, la condición social y la condición religiosa, lo que parece pertinente pues permite abrir la investigación con el fin de abarcar otro tipo de lenguajes presentes en los niños y niñas.

Por otro lado, se hace evidente y se resalta la pertinencia que tuvo Chávez (s.f) en la utilización de variado material literario como medio de observación: cuentos, poesías, rimas y canciones, que, a diferencia de las utilizadas por este proyecto, plantean otro tipo de actividades lúdicas que permiten no solo extraer los lenguajes verbales, sino

también los lenguajes corporales y escriturales, en los cuales los niños y las niñas pueden plasmar sus propios pensamientos.

Ninguno de los anteriores antecedentes comparte con la presente investigación las mismas categorías que son los lenguajes discriminatorios y antidiscriminatorios, sin embargo sí se evidencian similitudes en cuanto a las denominaciones con algunos antecedentes respecto al sexismo y racismo.

Adicionalmente, se encontró como hallazgo una categoría macro denominada lenguajes neutros, que no estaba inicialmente propuesta, además de hallazgos que no tienen relación directa con las unidades de análisis iniciales, pero que presentaron relevancia para la investigación, por ser parte del lenguaje de los niños y niñas; los antecedentes retomados por esta investigación no evidenciaron en ningún momento haber encontrado hallazgos de ningún tipo, ni como categoría macro, ni como hallazgos que revelen importancia para su trabajo.

Podemos decir que en los trabajos de Hernández (2013); Colls, Rodríguez y García (2008); García, Ayaso y Ramírez (2008); Chávez (s.f), se encuentran lenguajes y actitudes solo discriminatorias con prevalencia de tipo sexista y que todas fueron realizadas por medio de la observación en el preescolar, donde la mayoría emplearon el diario de campo como instrumento de investigación. Aunque ninguna investigación fue igual a otra, algunas dejaron como aporte recomendaciones, orientaciones o actividades para los docentes.

## **Conclusiones**

A través del análisis realizado en los juegos de roles y libre de los niños y niñas de preescolar, se encontraron lenguajes discriminatorios—antidiscriminatorios, al mismo tiempo se encontraron hallazgos que no tienen relación directa con las categorías de análisis a observar con tendencia a la inclusión, equidad y capacidades; además se hallaron otros lenguajes inesperados categorizados como neutros, estos son de tipo relacional expresados por los niños y niñas provenientes de sus experiencias sociales, personales y propias del juego.

Para este trabajo de investigación, fue pertinente retomar como técnica la observación puesto que esta permitió realizar la recolección de datos de una manera efectiva en cada uno de los juegos, con una prevalencia de lenguajes neutros en el juego libre y de lenguajes discriminatorios en el juego de roles.

Además esta investigación deja como aporte una propuesta de cartilla llamada: “cartilla de orientaciones pedagógicas para las docentes” que comprende orientaciones en cuanto al monitoreo del juego libre y el juego de roles, además de actividades (planeaciones), las cuales son utilizadas para la detección de los lenguajes discriminatorios - antidiscriminatorios.

Este trabajo deja abierta la posibilidad de investigar cómo se desarrollaría esta temática con niños y niñas de cinco a seis años pero realizada en un estrato socioeconómico alto, y la posibilidad de realizarlo con niños y niñas de diferentes grados de primaria, con el fin de realizar a futuro una confrontación de datos de los resultados encontrados en los diferentes contextos y edades.

## Referencias

- Chaves, S. (s.f.). *Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar, Costa Rica*. Recuperado de <http://historia.fcs.ucr.ac.cr/articulos/esp-genero/4parte/CAP25Lupita.htm>
- García, C., Ayaso, M., Ramírez, M. (2008). El patio de Recreo del Preescolar: Un espacio de socialización diferencial de niños y niñas. *Revista Venezolana, ISSN-e 1316-3701, 13,(31), 169-192*.
- Hernández (2013). La discriminación de género en el Jardín de Niños. Recuperado de <http://www.cchep.edu.mx/docspdf/eie2012/mhm.pdf>
- Moreno J., Rodríguez A., & García R, C. (2008). *La discriminación como práctica cotidiana en el preescolar*. Recuperado de [http://tesis.ula.ve/pregrado/tde\\_busca/archivo.php?codArchivo=1975](http://tesis.ula.ve/pregrado/tde_busca/archivo.php?codArchivo=1975)

- Philip, R. (1997). *Desarrollo Humano: estudio del ciclo vital*. Recuperado de <http://books.google.com.co/books?id=ZnHbCKUCtSUC&pg=PA184&dq=teoria+sobre+el+desarrollo+del+lenguaje&hl=es-419&sa=X&ei=3WNrVNzMK4magwSN5oKYDg&ved=oCBoQ6AEwAA>
- Carapia, J. d. (2004). *Perspectiva de género*. México: Plaza y Valdés, S.A de C.V
- Cachón, L y Vera, E. (2003). La discriminación racial. Propuestas para la legislación antidiscriminatoria en España. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=NxSGWvDVpJIC&printsec=frontcover&dq=La+discriminación+racial.+Propuestas+para+la+legislación+antidiscriminatoria+en+España&hl=es-419&sa=X&ei=dWlrVJmXNsmqNvT2g9gG#v=onepage&q=La%2odiscriminación%2oracial.%20Propuestas%2opara%2ola%2olegislación%2oantidiscriminatoria%2oen%20España&f=false>
- Conapred. (2008). Discriminación sexual. Recuperado de [http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=145&id\\_opcion=48&op=48](http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=pagina&id=145&id_opcion=48&op=48)
- Hildegard, H. (1980). *El juego y los juguetes*. Buenos Aires: Kapelusz
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (1998). *Lineamientos Curriculares Preescolar*. Santa Fe de Bogotá D.C: Creamos alternativas soc. Ltda. p.28
- Zapata, O. (1989). *Juego y aprendizaje escolar perspectiva psicogenética*. Ciudad de México: Paz México.



# CAPÍTULO 2

Representaciones sociales  
e imaginarios sociales





# Representaciones sociales e imaginarios sociales

Social and imaginary representations

**Patricia Parra Moncada<sup>1</sup>**

**H**acer investigaciones acerca de las representaciones sociales—RS—es de gran valor porque permite comprender los comportamientos humanos, ya que influyen en las maneras de actuar en el mundo y en la conciencia colectiva de los grupos humanos; estas se construyen en las interacciones con los otros y tienen una estrecha relación con las prácticas de la vida cotidiana de las personas.

Las RS son “teorías del sentido común con un propósito de uso práctico, inmediato” (Pargas, Silva, Méndez y Richer, 2001, p.144), que construyen las personas, sirven de apoyo “en las verdades que tienen sentido y no en la verdad (neutral, objetiva y racional) propia de la ciencia o de la religión” (Ibidem). Son teorías que se construyen sobre asuntos sociales—los políticos, la política, las instituciones educativas, determinados grupos de personas ejemplo: LGTBI, personas con discapacidad; esas teorías se conciben ordenadas y objetivas y son representaciones que emergen en el discurso cotidiano—.

El concepto de las RS surge en 1961 en Francia cuando Moscovici publica su libro “El psicoanálisis, su imagen y su público”, y las define de la siguiente manera:

---

<sup>1</sup> Candidata a Doctora en Humanidades, mención en Educación. Docente del Tecnológico de Antioquia, Coordinadora del Programa de Educación Preescolar. Integrante del grupo de Investigación Senderos, pparramo@tdea.edu.co

Las representaciones sociales son conjuntos dinámicos, su característica es la producción de comportamientos y relaciones con el medio, es una acción que modifica a ambos y no una reproducción de estos comportamientos o de estas relaciones, ni una reacción a un estímulo exterior dado (1979, p.31).

Lo relevante de esta definición es la interacción entre las personas y las relaciones sociales, es decir, las RS están influenciadas por el lugar que ocupan las personas en la sociedad, las condiciones económicas, sociales e históricas (Araya, 2002, p.33), y por el lenguaje, pues a través de este se apropia el saber cultural, debido a que es

...un conocimiento socialmente elaborado y compartido ya que se constituye a partir de experiencias propias (concierno a la manera en como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria) y de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que se transmiten a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Paulín, 2003, p.510).

Las representaciones son sociales por:

- » Las condiciones de producción en que emergen (medios de comunicación, interacción cara a cara, comunicación, lenguaje).
- » Las condiciones de circulación de las RS (intercambio de saberes y ubicación de las personas en grupos naturales y de los grupos sociales naturales en contextos sociales particulares dentro de una estructura social).
- » Las funciones sociales: construcción social de la realidad en el intercambio social, desarrollo de una identidad personal y social, búsqueda de sentidos o construcción del conocimiento del sentido común (Araya, 2002, p.18-19).

De lo anterior se deriva que las representaciones sociales están imbricadas en la vida cotidiana de las personas.

Las RS se forman a través de dos procesos: la objetivación y el anclaje. Moscovici (1979) aclara ambos procesos argumentando que la objetivación traslada la ciencia al dominio del ser y que el anclaje la delimita en el hacer (p. 121), es decir “lo social transforma un conocimiento en representación colectiva y como esta misma modifica

lo social” (Mora, 2002, p.11). La objetivación permite relacionar la construcción social en imágenes que permiten concretar dicha representación, lo abstracto se torna perceptible. Según Jodelet (1986, p.482), la objetivación se realiza en tres pasos:

- » La construcción selectiva: retención selectiva de elementos que después son libremente organizados. Dicha selección se da junto a un proceso de descontextualización del discurso y se realiza en función de criterios culturales y normativos. “(...) Se retiene sólo aquello que concuerda con el sistema de valores”.
- » El esquema figurativo: el discurso se estructura y objetiviza en un esquema figurativo de pensamiento, sintético, condensado, simple, concreto, formado con imágenes vívidas y claras; “(...) los conceptos teóricos se constituyen en un conjunto gráfico, coherente, que permite comprenderlos en forma individual y en sus relaciones”.
- » La naturalización: la representación social se transforma de representación conceptual, abstracta, en expresión directa del fenómeno presentado. Los conceptos se transforman en categorías sociales del lenguaje que expresan directamente la realidad. Los conceptos se ontogenizan y toman vida automáticamente (Moscovici, citado por Páez, 1987).

En este proceso se materializan los significados: “Objetivizar es reabsorber un exceso de significados materializándolos” (Idem). Así, la objetivización reconstruye el objeto entre lo que nos es familiar para poder controlarlo. Moscovici (Ibidem).

El otro proceso es el anclaje, que permite interpretar la realidad y actuar; “a través del proceso de anclaje, la sociedad cambia el objeto social por un instrumento del cual puede disponer, y este objeto se coloca en una escala de preferencia en las relaciones sociales existentes” (Moscovici, 1979 p. 121). Los objetos de representación se integran cognitivamente a lo existente y se transforman. Según Jodelet “el anclaje genera conclusiones rápidas sobre la conformidad y la desviación de la nueva información con respecto al modelo existente”, articula las tres funciones básicas de la representación:

Función cognitiva de la integración de la novedad.

Función de interpretación de la realidad.

Función de orientación de las conductas y las relaciones sociales (Jodelet, 1986, p. 486).

Las RS tienen tres dimensiones: la información, el campo de la representación y la actitud:

La Información: se relaciona con la cantidad y calidad de conocimientos que tiene una persona o un grupo sobre una situación u objeto social (Moscovici, 1979). “Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas” (Araya, 2002, p.40). La fuente de la información y los contextos de donde se construyen son importantes para entender las RS.

El campo de representación: “remite a la idea de imagen, de modelo social, al contenido concreto y limitado de las proposiciones que se refieren a un aspecto preciso del objeto de representación” (Moscovici, 1979, p. 46). Para Araya (2002) “se trata concretamente del tipo de organización interna que adoptan los elementos cuando quedan integrados en la representación. En suma, constituye el conjunto de actitudes, opiniones, imágenes, creencias, vivencias y valores presentes en una misma representación social (p.41).

Para Araya la opinión “es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo” (2002, p.45, citando a Moscivici).

“La imagen es el concepto que más se utiliza como sinónimo de RS. Es una reproducción de un exterior en un interior” (Araya, 2002, p.46), la imagen se construye al reproducir mentalmente el exterior. En la imagen confluyen informaciones y estereotipos de quien construye la RS. En este sentido las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: yo creo que...

El contenido de la creencia puede: a) describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; b) evaluarlo como bueno o malo o c) propugnar un cierto curso de acción o un cierto estado de existencia como indeseable (p.44).

La actitud: Araya (2002) la define como:

La orientación favorable o desfavorable de una representación. La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho, es decir, una persona o un grupo pueden tener una reacción emocional sin necesidad de tener mayor información sobre un hecho en particular (p.40).

Para Moscovici (1979) la actitud es la más frecuente de las tres dimensiones, generalmente después de tomar posición se busca información y se representa, al respecto Araya (2002) afirma que:

Se puede decir entonces que las RS contienen a las actitudes y no a la inversa, ya que aquellas van más allá del abordaje tradicional de las actitudes y acercan mucho más el concepto al campo social. Las actitudes son consideradas el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén (p. 40).

Para conocer las RS se debe hacerlo desde la hermenéutica, porque se centra en lo simbólico, los significados, el lenguaje y la interpretación de las personas (Araya, 2002, p.18-19), por esa razón se investigan desde el discurso, por ello las entrevistas son la técnica más indicada para conocerlas.

Otro asunto, objeto de las investigaciones realizadas en las prácticas investigativas, son los imaginarios sociales, estos son definidos por Ugas (2007, p.49) como los que permiten interpretar la realidad de maneras intersubjetivas. Es importante aclarar la diferencia entre imaginación e imaginarios sociales:

La imaginación es una actividad mental que se expresa mediante imágenes en las cuales distinguimos el contenido de un acto, vale decir representar, o sea, producir contenidos de conciencia... el imaginario es la codificación que elaboran las sociedades para nombrar una realidad; en esa medida el imaginario se constituye como elemento de cultura y matriz que ordena y expresa la memoria colectiva, mediada por valoraciones ideológicas, auto-representaciones e imágenes identitarias (Ugas 2007, p.49).

Los imaginarios influyen en los significados y orientan nociones vitales como el amor, el bien, el mal y nociones ideológicas como la nación, lo político, el arte

(Cegarra, 2012). La imaginación es una característica de todos los seres humanos y los imaginarios son producto de la vida en sociedad. Los imaginarios son construcciones realizadas por las personas con su propia lógica.

Los imaginarios son influenciados por la historia social, ya que se liga a lo simbólico, y esto permea la realidad y las actuaciones personales y colectivas. Pintos lo define como “aquellas representaciones colectivas que rigen los sistemas de identificación y de integración social y que hacen visible la invisibilidad social” (1995, p.8); para Ceguerra los imaginarios “hacen visible lo invisible”, es decir, las regulaciones sociales adquieren “materialidad” solo cuando son puestas en escenas a través de las actuaciones debidamente sancionadas y reguladas de los comportamientos individuales. Lo relevante es que los imaginarios no pueden definirse ni delimitarse como un concepto científico, remiten a los sentidos que le atribuyen las personas y posibilitan comprender la realidad social.

## Referencias

- Araya, U. (2002). Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión. *Cuaderno de Ciencias Sociales* 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Flacso.
- Cegarra, J. (2012). Fundamentos teóricos epistemológicos de los imaginarios sociales. *Cinta Moebio* (3), 1-13.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Moscovici, S. Psicología social. Tomo II. Barcelona: Paidós.
- Mora, M. (2002). La teoría de las representaciones sociales de Serge Moscovici. *Athenea Digital* (2). 1-25. Universidad de Guadalajara.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires, Argentina: Huemul S.A.
- Páez, D. (1987). *Pensamiento, individuo y sociedad. Cognición y representación social*. Madrid: Fundamentos.

- Pargas, L., Silva, A., Méndez, M., y Richer, M. (2001). El campo cultural del sentido común: experiencias metodológicas en la investigación de las representaciones sociales. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 11(30), p143-147
- Paulín, HL. (2003). *La teoría de las representaciones sociales, un recorrido de los aportes centrales*. Tomado de: Notas para una psicología social... como crítica a la vida cotidiana. Córdoba: Editorial Brujas. Correa, AM. Compiladora.
- Ugas, G. (2007). *La educada ignorancia: Un modo de ser del pensamiento*. Caracas: TAPECS.
- Pintos, J. (1999). *Los imaginarios sociales del delito: La construcción social del delito a través de las películas (1930-1999)*. Recuperado de <http://web.usc.es/~jlpintos/articulos/delitocine.htm>
- Pintos, J. (2005). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. *Utopía y Praxis Latinoamericana* Vol. 10(29), 37-65.



# Imaginarios sobre el conflicto social de los niños y niñas de las comunas 13 y 14 de Medellín<sup>1</sup>

Imaginaries about the social conflict of the boys and girls of the thirteen and fourteen communes of the city Medellín

**Lorena Gaviria Uribe<sup>2</sup>**  
**Deisy Dayana Marín Ochoa<sup>3</sup>**

## Resumen

Este capítulo, presenta la investigación basada en el análisis de los imaginarios que tienen dos grupos de niños y niñas en edad preescolar acerca del conflicto social de las comunas 13 y 14 de la ciudad de Medellín, a partir de la percepción que tienen de sus pares y de los diferentes contextos. El estudio se realiza desde el paradigma cualitativo bajo el enfoque hermenéutico, mediante una entrevista semiestructurada la cual asumió como fuente de análisis conceptos claves como imaginarios sociales y conflicto social. Posteriormente los resultados revelaron que los niños y niñas construyen sus imaginarios de posición social, nivel económico y diversidad, ya sean positivos o negativos, según sus experiencias y partiendo de aquello que ven y escuchan en medios de comunicación y principalmente de los adultos más cercanos.

**Palabras clave:** imaginarios, conflicto social, Comuna 13, Comuna 14

---

<sup>1</sup> El capítulo de libro presenta los resultados del proyecto "Imaginarios sobre el conflicto social de los niños y niñas de las comunas 13 y 14 de Medellín", implementado durante la práctica investigativa de la Licenciatura en Educación Preescolar en el año 2015.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Preescolar. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria [lorenagaviriauribe@hotmail.com](mailto:lorenagaviriauribe@hotmail.com)

<sup>3</sup> Licenciada en Licenciatura en Educación Preescolar. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria [deysimo9104@hotmail.com](mailto:deysimo9104@hotmail.com)

## Planteamiento del problema

En la historia de nuestro país y en particular de la ciudad de Medellín, se ha evidenciado un surco de violencia que ha dejado huellas indelebles en sus habitantes, quienes históricamente han heredado las prácticas violentas (en lo amplio de la palabra), han sido perpetuadores de la condición de ser vulnerados al estar inmersos no solo en el medio directo del conflicto, sino por el hecho de pertenecer a una nación y ciudad marcada con el sello de la violencia; surge entonces la necesidad de conocer el caso particular de los niños y niñas de la Comuna 13, que han sido testigos del conflicto social y los niños y niñas de la Comuna 14, que tal vez no conocen directamente o no se han enfrentado al conflicto social que enfrenta la ciudad de Medellín; partiendo del análisis que permita reconocer la percepción que tienen del conflicto social, de su contexto en el caso de los menores de la comuna 13, al igual del cómo perciben dicho conflicto sus pares pertenecientes a otro contexto y de cómo lo nombran, se busca, poder realizar un cruce de información con los resultados arrojados en los encuentros, de manera que se puedan proponer soluciones a las barreras entre los niños y niñas de un contexto y otro, a través de la creación de orientaciones para la convivencia social.

Las investigaciones que se han adelantado en este tema muestran la problemática del conflicto social en la ciudad de Medellín, cifras, estadísticas, causas y consecuencias de los diferentes conflictos que se presentan en la cotidianidad, sin embargo, la información existente toma a los niños en un rango de edad de cero a 18 años, sin hacer una claridad particular en la primera infancia, que dé ideas sobre las concepciones que tienen los niños y niñas menores de 6 años sobre esta problemática; ellos son vistos como principales afectados del conflicto, en realidad no son tomados en cuenta a la hora de crear soluciones; es por esto que se pretende analizar los imaginarios que tienen los niños y niñas en edad preescolar, según el contexto que los rodea, ya que por ser dos comunas específicas, con marcadas diferencias a nivel social, cultural y económico, se generan ciertas barreras que hacen que no todos(as), sean vistos con equidad.

## Metodología

Esta investigación es de tipo cualitativa porque describe e interpreta los imaginarios de los niños y niñas de 5 y 6 años, explicados con las características de su entorno social, cultural y educativo; los resultados se aprovechan para una propuesta de orientaciones de convivencia social. Se interesa por hacer descripciones de fenómenos, comprenderlos e interpretarlos, a través de la obtención de las perspectivas, puntos de vista y significados procedentes de los participantes en un ambiente natural. Parte de una realidad que se quiere descubrir. El investigador está en contacto con los participantes e inmerso en el ambiente de la investigación; lo que implica que debe observar, establecer vínculos con los participantes, tomar notas y generar evidencias.

Esta investigación se ubica dentro del enfoque hermenéutico, dado que el objetivo general es el análisis de los imaginarios que tienen los niños y niñas de diferentes contextos sobre el conflicto social. Se hace necesaria la interpretación de estos contextos a partir de la entrevista, a la vez que apuntalar los resultados para el diseño de estrategias de convivencia social. Lo anterior implica que esté basado en la interpretación y el descubrimiento de mensajes o textos, expresados en un contexto individual y en una estructura social. Al respecto Cárcamo (2005, p.1) menciona a Giannini cuando afirma que “imaginar es interpretar comprensivamente y comprender será el mecanismo para percibir la intención ajena”. Es decir, para interpretar comprensivamente se debe reconstruir todo el contexto del sujeto, desde sus experiencias hasta sus tradiciones y costumbres, así se comprenderá el verdadero significado de su pensamiento.

Se retomó la entrevista como técnica que permite recoger información a través de la interrogación (la narración, el diálogo o la conversación), de las descripciones, explicaciones, significados, percepciones, opiniones o creencias que los sujetos hacen sobre el objeto de estudio. La técnica permite acceder a la información desde la perspectiva del sujeto. Se da en una relación directa con el o los sujetos (Díaz Bazo & Sime Poma, 2009. p.4).

Para la recolección de datos se realizó y aplicó una entrevista semiestructurada que permitió identificar los imaginarios de los niños y niñas de cada sector. La entrevista semiestructurada:

Parte de una pauta o guía de preguntas con los temas o elementos claves que se quieren investigar o profundizar de una exploración previa con el informante. Las mismas preguntas pueden ser planteadas de diferente manera o varios informantes si es el caso, esto implica que no hay secuencia en el orden de la pregunta y depende mucho de las respuestas dadas (Martínez, 2001. p.38).

La investigación se realizó con dos grupos de niños y niñas de 5 a 6 años de la ciudad de Medellín; el primero, perteneciente a la comuna 13, caracterizado por vivir el conflicto social de cerca y el segundo, de la comuna 14, para quienes el conflicto es un tema lejano a su cotidianidad.

Los niños de 5 a 6 años poseen un vocabulario amplio, se expresan con oraciones más complejas, sus respuestas son más elaboradas, entabla conversaciones y comprende el significado de la mayoría de oraciones, con lo que se espera la obtención de resultados para su análisis. La muestra es de tipo no probabilística; el proyecto se realizó en dos instituciones educativas, una de la comuna 13 y otra de la comuna 14.

## Marco referencial

Partiendo de las características culturales, sociales, políticas y económicas de cada persona o grupo de personas se crean conceptos, ideas y prejuicios hacia estos, generando una imagen social o una referencia de status frente a la sociedad. Afirma Pintos (2005) que “los imaginarios sociales son esquemas socialmente construidos, que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que en cada sistema social diferenciado se tenga por realidad” (p.42).

En este sentido, los imaginarios sociales facilitan la comprensión de esquemas socialmente construidos a través de las prácticas culturales, y estos hacen referencia a las percepciones e ideas temporales que se tienen, según las situaciones o experiencias vividas que son caracterizadas según la prioridad, la jerarquía o la secuencia en las que se han vivido. Los imaginarios sociales permiten percibir, explicar o intervenir, se establecen a través de la percepción y se reconocen en tiempo, espacio geográfico, cultural o religioso, entre otros, hasta alcanzar un tipo de conocimiento

que reconocido, permite la creación de estrategias, proyectos o programas para su modificación. Adicional, cada sistema social tiene su realidad, este hace referencia a la realidad que se ve en cada sociedad, lo cual la identifica de las demás, según sus creencias y características particulares, las cuales parten de los procesos evolutivos o históricos de cada una y de los intereses que operan en su interior (Pintos, 2005).

Los imaginarios sociales se construyen en tres ámbitos diferenciados de contingencia, los cuales generan los esquemas de cada sociedad. El primer ámbito es el específico que surge de las políticas, la religión o la ciencia y que tiene que ver con el dinero, el poder, el amor, las normas o los valores; el segundo es el de las organizaciones que concretan la institucionalización del sistema, es decir el Estado, las instituciones académicas y las iglesias entre otros, quienes se encargan de modificar las conductas por medio de la creación de las normas y hábitos; el tercer ámbito se dirige a las interacciones que se producen entre los individuos en el entorno, estas interacciones tienen gran importancia según las experiencias que tienen unos con otros, porque lo lleva a construir relaciones sociales exitosas o fracasadas según la calidad de la comunicación en los diferentes juegos de roles.

Cada sociedad establece creencias y prejuicios hacia los demás, que llevan a las personas a actuar y a pensar de forma global, construyendo esquemas positivos o negativos según las referencias o las experiencias vividas de los sujetos de su entorno.

Otro autor, Pedro Antonio Agudelo (2011, p.6-7), hace una clasificación de los imaginarios según el uso que se les ha dado, así:

- » Imaginario social: es temporal y colectivo. “La sociedad establece su propio mundo”, incluyendo una representación de sí misma.
- » Imaginario individual: aunque es de cada persona, está relacionado con lo social. “Cada individuo tiene imaginarios que se relacionan con los medios sociales, espaciales y temporales.”
- » Imaginario conjunto: “Es el resultado de varios elementos que se ponen en relación, constituyendo una estructura o sistema. (...). El encuentro de varios imaginarios crea un imaginario de conjunto, unas nuevas significaciones de la realidad a partir del choque de formas de ver y pensar el mundo.”

- » Imágenes mentales: tiene que ver más con aspectos de percepción visual. “En la imagen mental el espectador reconstruye en su propia psique, a nivel perceptivo y significativo.”
- » Imágenes arquetípicas: “se trata de imágenes producidas e históricas, construidas por los hombres en la sociedad. No son ni naturales, ni innatas, ni biológicas. Estas imágenes provienen del pasado o nacen de nuevas condiciones del presente histórico.”

Ingresando al tema del conflicto social, este se concibe como “un proceso complejo en el cual sectores de la sociedad, el Estado y/o las empresas perciben que sus posiciones, intereses, objetivos, valores, creencias o necesidades son contradictorios, creándose una situación que podría derivar en violencia” (Defensoría del pueblo, 2013, p.1). Este genera cambios internos en los sistemas sociales, logrando nuevas estructuras y creando fronteras entre los grupos, generalizando una identidad que es la que prevalece en el mundo exterior. Aunque el concepto sea tomado como negativo, en realidad es un tema de gran importancia para las relaciones sociales, denotando una interacción social en las actitudes, sentimientos y la forma como se convive en el entorno, “el conflicto sirve para mantener las relaciones, al dejar libres los sentimientos de hostilidad aprisionados” (Defensoría del Pueblo, 2013, p.2).

Todas las personas en alguna etapa de su vida han sido víctimas del conflicto social, ya sea de forma directa por el contexto en el que viven y las experiencias vividas o simplemente por el hecho de pertenecer a una sociedad en la que el tema de cada día es el aumento de la violencia y la lucha por el poder. Es importante hacer énfasis en el contexto en el cual habitan y crecen las personas, por su influencia en los procesos de desarrollo; como lo afirma Gutiérrez citando a Vigotsky (2010) “el contexto es quien construye el sujeto, es determinante para el desarrollo de este, el sujeto nace sumergido en el contexto y con la compañía de otro, y esto es lo que le permite aprender del mundo exterior” (p.4).

El contexto de socialización del ser humano es principalmente la familia, donde se establecen las primeras relaciones interpersonales y es donde se enseñan actitudes, normas, valores e ideas según la cultura y las diferentes tradiciones; de ahí entran

otros contextos a lo largo de la vida como la escuela, la universidad, ambientes laborales y otros ambientes particulares de cada persona según sus procesos de crecimiento y desarrollo. Además del contexto otro factor fundamental en los procesos de socialización de una persona, son las relaciones interpersonales y su convivencia dentro del entorno.

La convivencia es entendida como el desarrollo y sostenimiento de relaciones interpersonales basadas en el respeto, la equidad, la solidaridad, el sentido de pertenencia, el reconocimiento de la diferencia, la participación para la construcción de acuerdos y el ejercicio de los derechos humanos para el logro del bien común, el desarrollo humano y social (Ministerio de salud y protección social, s.f.).

Es por esto que desde la primera infancia se deben tener en cuenta las etapas del desarrollo de cada persona, permitiendo un crecimiento integral, no solo a nivel físico, cognitivo, emocional y afectivo, sino desde las relaciones sociales con los demás, generando actitudes de sana convivencia ya que en cada etapa de la vida, la capacidad mental del niño y la niña se reestructuran a partir de las experiencias y de esto depende su desarrollo emocional y cognitivo, para ser una persona integral en todos los aspectos. En estas etapas también se crean los imaginarios sociales de los demás, según los esquemas y conceptos que ejerce el medio frente al otro, ya sea por su contexto social, cultural o educativo y es ahí cuando se hace necesario implementar estrategias de convivencia ciudadana que solucionen estas barreras desde la edad preescolar.

## **Resultados**

Para la obtención de los resultados, se transcribieron las respuestas de los dos grupos de niños y niñas propuestos en la investigación; los datos se codificaron a partir de palabras claves; luego, se compararon los hallazgos entre las dos comunas y finalmente se asociaron las palabras a las unidades de análisis y las categorías que se presentan en los resultados (imaginarios sociales y conflicto social).

El anterior análisis de la información permitió evidenciar que los niños y niñas en edad preescolar construyen los imaginarios de conflicto social a través de la observación del contexto; ellos expresan sus ideas haciendo uso de la comparación entre un contexto y otro, tomando como referencia lo visto en los medios de comunicación, visitas a contextos ajenos a ellos y lo que viven en su vida diaria.

Los niños de la comuna 13 conocen su entorno y la situación actual de este sector, partiendo de su propio conocimiento hacen una comparación con la comuna 14, marcando una gran desigualdad a nivel social, económico y cultural. Para ellos, el barrio El Poblado significa abundancia, un lugar lindo, lleno de casas grandes con piscina, carros, juguetes, personas que se visten bien y tienen plata. Los niños de la comuna 14, por el contrario, relacionan la comuna 13 con un lugar feo, con casas despintadas de ladrillo, personas morenas sin plata, pobres y que piden limosna para comer y estas ideas son resultado, en algunos, de visitas al sector y comentarios que han escuchado de sus padres y familiares; esto hace suponer relaciones de diálogo entre adultos y niños, donde ideas y creencias les son transmitidas culturalmente.

Analizando las dos comunas se identifican, a nivel general, imaginarios sociales en cuanto a diferencias en infraestructura, desigualdad económica y diversidad de raza; las condiciones de contextos se evidencian en las descripciones que hacen los niños y niñas de las construcciones de cada sector; las cualidades de pobreza o abundancia que le dan a las comunas según su apariencia, y la relación que hacen con el color de piel y el contexto. En relación a los imaginarios individuales, se reflejan las emociones humanas, pues los niños y niñas expresan sentimientos de temor, lástima, egoísmo, superioridad, inferioridad, que les genera el hablar de la comuna ajena a ellos. Los imaginarios conjuntos se dan en su mayoría por los diferentes medios de comunicación y por las relaciones interpersonales, ya que realizan expresiones a partir de lo que ven en la televisión, de lo que escuchan en la radio y de las personas adultas más cercanas, y hacen referencia a los niveles socioeconómicos.

Respecto a las imágenes mentales, se evidencia que son creadas a partir de la observación que los niños y niñas realizaron en visitas a cada sector y todas hacen referencia a los recursos económicos que poseen las personas en cada comuna, y se

expresa por tenencias materiales. De igual manera en imaginarios arquetípicos, en este caso las estéticas juveniles todas relacionadas con la apariencia y las formas de vestir.

A partir de los anteriores resultados, se afirma la idea de Pintos (2005) al decir que “los imaginarios son percepciones e ideas temporales que se tienen según las situaciones o experiencias vividas y estas son caracterizadas según la prioridad” (p.43); esto se evidencia en la entrevista cuando los niños y niñas narran las situaciones que han vivido al visitar lugares ajenos y diferentes a su entorno más cercano, ya que retoman lo que más les llamó la atención o las imágenes mentales más significativas, es decir, que los dejaron marcados de manera positiva o negativa y estas imágenes permanecen en el tiempo, según las características particulares de cada sector y llevan a las personas a actuar y pensar de forma global.

Por otra parte, en cuanto al conflicto social, se crean imaginarios a partir de las experiencias vividas en el interior de cada sector. Los niños y las niñas de la comuna 13 hablan de violencia, guerra, muerte y policías y reflejan sentimientos de miedo comparando su contexto con la comuna 14, específicamente el barrio El Poblado, el cual lo ven como un lugar tranquilo, donde aparentemente no es necesaria la presencia de la policía. Por otro lado, se marca una gran diferencia con los de la comuna 14, ya que para ellos el conflicto solo son los problemas que se ven en el aula de clase con los compañeros, como peleas o discusiones, pero por lo que han escuchado en las noticias y diferentes medios de comunicación dicen que en la comuna 13 hay mucha violencia y que nunca irían a este lugar por seguridad. Todos estos imaginarios dan cuenta de las problemáticas y situaciones sociales de cada contexto y muestran la organización social, política y económica de cada sector, la cual influye de manera positiva o negativa en la convivencia, creando estados emocionales de tranquilidad o miedo.

De este modo se confirma la idea de Gutiérrez (2010) cuando cita a Vygotsky:

Todas las personas en alguna etapa de su vida han sido víctimas del conflicto social, ya sea de forma directa por el contexto en el que viven y las experiencias vividas o simplemente por el hecho de pertenecer a una sociedad en la que el tema de cada día es el aumento de violencia y la lucha por el poder (p.1).

En este caso se evidencia como los niños y las niñas de la comuna 13 son víctimas del conflicto social de forma directa, no solo por pertenecer a este contexto, sino también por las experiencias de violencia que han experimentado a lo largo de su vida. Los de la comuna 14 son víctimas, pero de forma indirecta, ya que han escuchado y visto situaciones de violencia en los medios de comunicación y en comentarios de adultos cercanos pero no como experiencia personal.

Es importante además resaltar que desde edades preescolares los niños y niñas construyen imaginarios sociales a partir de lo que ven y escuchan en medios de comunicación y con los adultos más cercanos. Es así como se crean lenguajes discriminatorios hacia las demás personas, no solo por su condición de vulnerabilidad frente al conflicto social, sino de forma global en factores sociales, económicos y culturales, los cuales se pueden convertir en prácticas discriminatorias a largo plazo, ya que permanecen en el tiempo; es por esto que se hace necesario que desde la primera infancia se tomen medidas para mitigar estas prácticas que pueden crear barreras sociales, culturales y educativas.

## Discusión

Podría hacerse un debate con el presente estudio sobre los imaginarios que los niños y niñas tienen sobre el conflicto social, sus ideas y formas de pensar y de cómo conciben el mundo, las personas y su realidad; de manera paralela discutir alrededor de factores causales inmersos en los contextos como factores económicos y socio-político del país, el cual ha traído como consecuencia la violencia, la cual se hace más evidente en unos sectores que en otros, donde la niñez y la juventud se convierten en las poblaciones más vulnerables frente a esta problemática, pues a través de la historia es notable como a estas poblaciones se les resta valor en la construcción de sociedad (Fernández, 2012). A pesar de ello, el presente estudio valoró las voces de los niños y niñas como fuente de información y reflexión, en lo que puede ser la prevención o mitigación en la construcción de imaginarios sociales negativos que discriminan un sector urbano de otro.

En el caso de la Comuna 13 se marca notoriamente gran índice de violencia y esto se ve reflejado en las respuestas que dan los niños y las niñas al decir: *“acá viene mucho la*

*policía porque hay muchas armas y personas que disparan y hay muertos*". Esta expresión no contrasta con los comentarios de los niños y niñas de la comuna 14 al decir: "*nunca iría a ese lugar, es peligroso y jum que miedo allá está la violencia*". De este modo se evidencia cómo los niños y niñas son los más afectados, no solo por ser vulnerables a la violencia sino por los pensamientos negativos hacia su comunidad, que afectan de forma directa sus estados emocionales en cuanto a la inseguridad y el temor constante que sienten por pertenecer a sectores estigmatizados como violentos. También se evidencia esta afectación, en las relaciones con el mundo que los rodea, el cual es ajeno a su nivel social, cultural y educativo. Además es notable la manifestación de miedo que expresan los niños y niñas de la comuna 14, lo cual genera barreras sociales, fundando malas referencias y concepciones de las personas de la Comuna 13, restándoles valor frente a la sociedad. Es en este punto cuando se generan preguntas como ¿qué está haciendo el Estado para disminuir estas barreras sociales, culturales, económicas y educativas entre sectores? y ¿a nivel educativo qué hacer desde la primera infancia, para prevenir o disminuir estos sentimientos de temor y estas barreras que generan y perpetúan el conflicto entre sectores?

Al respecto, Alvarado, Ospina y Vasco (2001, p.197) afirman que:

Las concepciones de los niños acerca de la vida, la paz, la muerte y la violencia, (...), muestran en un grupo de niños y niñas que son conscientes de las problemáticas del país, de su comunidad inmediata y de sus familias. Es posible percibir sentimientos de temor y de rechazo hacia la violencia, tanto física como simbólica, por una parte, pero, por otra, se percibe el deseo y la esperanza de llegar a situaciones menos tensionantes para ellos y para la sociedad.

De acuerdo al estudio realizado es posible ratificar el anterior aporte que presentan los autores, puesto que los hallazgos muestran cómo los niños y niñas son conscientes de la problemática de su contexto inmediato y conocen además generalidades de las situaciones que enmarcan los contextos ajenos a ellos; a pesar de ello, es importante resaltar que sus expresiones dan cuenta de indiferencia por el otro, con utilización de lenguajes discriminatorios, lo que permite hacer énfasis en la necesidad de enseñar a los niños y niñas de edad preescolar, a hacer una lectura de su entorno comunitario y nacional, desde la solidaridad y la cooperación, enseñarles el valor de reconocer el

otro con respeto y así contribuir a la disminución de las brechas existentes entre los contextos con diferentes formas de vida, costumbres y cultura, y poder prevenir así que dichos lenguajes se conviertan en futuras prácticas discriminatorias.

## Conclusiones

Se puede concluir que la construcción de los imaginarios sobre el conflicto social se ven influenciados, principalmente, por el proceso de observación de los niños y niñas en edad preescolar; ellos expresan sus ideas haciendo uso de la comparación entre un contexto y otro, partiendo de lo visto en medios de comunicación y visitas a entornos ajenos a él.

Al analizar los imaginarios que tienen los niños y niñas de la Comunas 13 de la ciudad de Medellín acerca del conflicto social, se puede afirmar que estos se sitúan en la violencia, la muerte, el conflicto entre bandas barriales y la delincuencia; mientras que los imaginarios de los niños y niñas de la comuna 14, se basan en los conflictos y discusiones al interior del aula y la escuela.

Con la investigación se evidenció que hace falta trabajo al interior de las instituciones educativas con los niños y niñas de preescolar en cuanto a proyectos que les permitan el reconocimiento de ciudad, la memoria, contextos, sitios de interés, formas de vida, culturas, tradiciones y niveles socioeconómicos distintos.

Es realmente importante profundizar en las ideas y concepciones que tienen los niños y niñas en edad preescolar, para conocer su mundo, necesidades e intereses y frente a ello actuar de forma asertiva.

Es evidente la importancia con que se debe abordar, desde la primera infancia, el reconocimiento y valoración de la diversidad, ya que por medio de este se generan condiciones, oportunidades y estrategias que mitigan y atiendan las problemáticas del contexto social, cultural y educativo, favoreciendo la equidad y el desarrollo humano.

## Referencias

- Agudelo, P. (2011). Una revisión del concepto Imaginario y sus implicaciones sociales. *Revista UNI-PLURI/VERSIDAD*, 11(3), 1-18.
- Alvarado, S., Ospina, H., y Vasco, E. (2001). Concepciones de un grupo de niños y niñas de Colombia acerca de la vida, la muerte, la paz y la violencia. *Educación y Pedagogía*, (13), 31, 189-199.
- Barros, C., Tamayo, C., Restrepo, D., Granados, H., Tobón, J., Morales, L., Arango, P y Echavarría, R. (2012). *Plan de desarrollo comuna 14- El poblado*. Recuperado de <https://www.medellin.gov.co/irj/go/km/docs/wpccontent/Sites/Subportal%20del%20Ciudadano/Planeaci%C3%B3n%20Municipal/Secciones/Plantillas%20Gen%C3%A9ricas/Documentos/Plan%20Desarrollo%20Local/Documento%20Plan%20de%20Desarrollo%20de%20El%20Poblado.pdf>
- Coser, L. (s.f.). *Las funciones del conflicto social*. Recuperado de [http://theomai.unq.edu.ar/conflictos\\_sociales/COSER%20Lewis\\_Las%20Funciones%20del%20Conflicto%20Social%20\\_Resumen\\_.pdf](http://theomai.unq.edu.ar/conflictos_sociales/COSER%20Lewis_Las%20Funciones%20del%20Conflicto%20Social%20_Resumen_.pdf)
- Defensoría del Pueblo (2013). Áreas temáticas Conflictos sociales. *Recuperado* de <http://www.defensoria.gob.pe/temas.php?des=3>
- Díaz, I. (2009). *Los imaginarios sociales que construyen los jóvenes de la comuna 13 de Medellín, a partir de su contexto social*. Recuperado de <http://ribuc.ucp.edu.co:8080/jspui/bitstream/handle/10785/911/TESIS%20DE%20GRAO.pdf?sequence=1>
- Díaz, E. (1996). *¿Qué es el imaginario social?* Recuperado de: [http://fido.palermo.edu/servicios\\_dyc/blog/docentes/trabajos/2107\\_15066.pdf](http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/blog/docentes/trabajos/2107_15066.pdf)
- Fernández, M. (2012). *Comprensiones vivenciales de la violencia en niños y jóvenes de la comuna 8 de la ciudad de Medellín 2011-2012*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfnsp/v30s1/v30s1a19.pdf>
- Gutiérrez, D. (2010). *Vigotsky la relevancia del contexto social*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/DGutthy/vigotsky-y-la-relevancia-del-contexto-social?related=2>

Instituto Popular de Capacitación de Medellín. (2005). *Informe sobre el estado actual de los derechos humanos en la comuna 13 de la ciudad de Medellín 2005*. Recuperado de [http://www.ipc.org.co/portal/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&id=7%3Ageneral&download=9%3Aderechos-humanos-en-la-comuna-13-de-medelln&Itemid=99&lang=es](http://www.ipc.org.co/portal/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=7%3Ageneral&download=9%3Aderechos-humanos-en-la-comuna-13-de-medelln&Itemid=99&lang=es)

Pintos, J. (2005). *Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales*. Recuperado de [http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-52162005000200003&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S1315-52162005000200003&script=sci_arttext)

# Representaciones simbólico-narrativas de las culturas urbanas del Tecnológico de Antioquia<sup>1</sup>

Narratives symbolic representations of urban cultures in the  
context of the Tecnológico de Antioquia

**Richard Alberto Álzate Ramírez<sup>2</sup>**

*“El hombre crea las imágenes del mundo sirviéndose de la palabra, pero la palabra no es  
el mundo: en todo caso significa la ausencia del aquel”.*

Todorov

*“The man creates images of the world making use of the word, but the word is not the  
world: in any case means the absence of one”.*

Todorov

## Resumen

Como se ha dicho en diversos espacios, la cultura, y más en la sociedad actual, está cimentada en las realidades con existencia de configuraciones como objeto de lo real: ciudades llenas de lugares artificiales y recreadores de lo que un día fue tangible y hoy es artificial, lo cual es cada vez más recurrente. Las representaciones simbólico-narrativas se ubican en el reconocimiento de esos espacios con ideas, conceptos, propiedades y color, y de igual manera los estudiantes universitarios se apropian de estos espacios de conocimiento y generan los nuevos métodos a discutir.

---

<sup>1</sup> El capítulo de libro presenta los resultados del proyecto “Imaginarios sobre el conflicto social de los niños y niñas de las comunas 13 y 14 de Medellín”, implementado durante la práctica investigativa de la licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en el año 2015.

<sup>2</sup> Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, Tecnológico de Antioquia, institución universitaria, grupo de investigación Senderos. Tecnólogo en contabilidad y finanzas, institución Universitaria Autónoma de las Américas. pepe.2890@hotmail.com

En el caso de las culturas urbanas generan en sus connotaciones simbólicas un sinnúmero de valores agregados para lo que en adelante llamaremos primitivismo, y las personas que pertenecen a estas culturas urbanas no encuentran espacios para su libre expresión, reprimiendo su frustración en una sociedad que no reconoce los valores de estos sujetos (no se habla de valores castizos sino de la acción de ser quien es, si se atreven a usar un lenguaje, no lexical, requiere que los jóvenes reclaman su existencia negada por siglos, pero sin determinismos dados por la razón y por la circunstancialidad complicadas por las reglas). Al respecto Maffesoli (1990), plantea que el neo-tribalismo postmoderno incomoda. Su protagonista es entonces un niño eterno. Que por medio de sus actos, de sus maneras de ser, de su música, de la puesta en escena de su cuerpo, reafirma, ante todo, una fidelidad con lo que es (p.31).

**Palabras clave:** interpretación, potencialidades, subjetividades, juventudes, sociedad estereotipada, sociedad engendrada o mutada, sociedad consumista, transgresión estética y cultural, metaleros, otakus, Gamers, contracultura, ideas, medios de convergencia, medios de influencia, neoliberalismo, populismo, creación, revolución, subculturas, percepción, dotes artísticos, isomorfismo, autonomía del ser, discriminación, autodiscriminación, tribu urbana, cosmopolis, imaginario representacional.

## Plantemiento del problema

El proyecto se definió en una investigación de tipo hermenéutica donde se interpretaron las representaciones sociales presentes en tres estudiantes pertenecientes a las culturas urbanas en el Tecnológico de Antioquia, así como sus distintos gustos y referencias intelectuales, conceptuales, simbólicas y estéticas,

analizando sus narrativas tanto desde lo literario como desde expresiones audiovisuales. Teorías de sociólogos, antropólogos, filósofos y pedagogos logran fundamentar las mismas representaciones para darle claridad a los objetivos propuestos en la investigación, apoyados en autores como Moscovici, Todorov, Pierre Bourdieu, Zigmunt Bauman, Lotman, Umberto Eco y Berthier Castillo. Todo esto determinando que las estructuras socioculturales evolucionan y que también se vislumbran en una institución universitaria, trabajando con sus potencialidades y subjetividades y logrando así la desmitificación de una sociedad estereotipada llena de tapujos.

## Desarrollo

Se aprovechan los resultados de la investigación para presentar la postura integrativa e interpretativa de los hechos en el marco de las representaciones sociales, y en función de la dimensión estética del ser humano.

Los gustos de la cultura gamery otaku en el Tecnológico de Antioquia, se interpretan como la dama fea de la contemporaneidad, es decir la “causa del consumismo” entre jóvenes que no son más que los actores de representaciones “engendradas”. Para ellos se trata de una simple orden al descubrimiento de cosas asombrosas, como lo es la música y la literatura ficcional; Jkroling nunca imagino que sus libros serian un éxito si no estuvieran plagados de símbolos para la legitimación del universo oculto. En estos jóvenes se observan dos tipos de preferencia, musical de consumo ordinario, y literario de consumo estético. Para Pierre Bourdieu:

La ciencia del gusto y del consumo cultural se inicia con una transgresión que no está en el camino estético...tal como las preferencias en música y alimentos, pinturas y deportes, literatura y peinados, la integración ordinaria de consumo estético y el consumo cultural (1984).

En sí mima la universidad es un espacio habitado por seres que piensan en el cambio, especialmente estudiantes de la comunidad metalera, que, se interpreta, no son capaces de sostener dicha aseveración. Según la teoría de Maffesoli, siguen

con las ideas de la contracultura. La micro sociedad, llamada universidad, es un espacio donde debemos de interpretar lo que pasa, donde seamos más reflexivos sobre aquello que nos aqueja, lo que nos pertenece, es decir, lo que a nuestro juicio es la educación. La universidad no es una demagogia llena de espacios de doctrinas neoliberales y populistas; llena de wifi y de sistemas de monitoreo, generadora de espacios perpetradores de percepciones que dan entrada a intimidar al otro; cabe preguntar ¿en qué tipo de universidad estamos?

Algunos estudiantes de la cultura metalera, en concordancia con el pensamiento de Nietzsche, tienen la idea de un mundo solo habitado por el conocimiento, unido con aquel mundo del individuo constante, el yo; es tal el impacto de esta formación que el individuo universitario vagabundea por la creación de las estructuras apocalípticas del superhombre; en el paso de milenio, la cultura revolucionaria quedó en un segundo plano, Maffesoli lo define como la mutación cultural.

Descubrir los significados de la cultura como la otaku significa rastrear la individualidad, en este caso de una joven llena de esencia consumista de estética (lo valorado por la sociedad, ejemplo, el maquillaje para verse bonita); sus significados más personales representaban algo para ella, su percepción hacia el mundo son las cosas con las que ella podía desplegar sus dotes artísticos. El encuentro con otras cuatro personas de este grupo dentro de la institución se hizo fascinante, por la búsqueda puesta en sus gustos, son privados y nadie los sabe, solo los núcleos cercanos, amigos, entre otros, su vasto saber sobre las culturas orientales se hace irreprochable a la hora de hablar de anime, pues su sentido de realidad es como un anestésico para su alma, lo visual y lo ficcional son relativos en su vida puesto que hacen parte de su historia personal, como la lectura de comics, las historietas y, además, la afición a vestirse para eventos cosplayers de saylormoon o alguna de esas creaturas míticas del contexto ficcional.

Para los demás, aflora el loco, como aquel que se viste de negro o aquel que escucha música rara, el sonido es estrepitoso, “no lo soporto”, dicen algunos; por el contrario el compañero entrevistado, dice algo que nos llena de motivación: “compa interpreto esto como una larva, la transformación de algo, no es el cuerpo, no estamos ahí”.

Entrando en el espacio de su escritura a través de una poesía, podemos apreciarla:

Todo soy y en todo estoy,  
El universo habita en mi existencia a la vez  
Nada soy entre tantos otros.  
(Bahamon, 2015).

Estos sujetos, se globalizan en lo que hoy conocemos como las tribus o culturas urbanas, son conformados de manera natural, llenos de ideologías que las generaciones actuales determinan el comunicarse con los lenguajes representativos que, con el tiempo, adquieren un sentido representacional de un signo no solo lingüístico. Como ya es bien sabido manejan ciertos lenguajes de expresión, que por sí mismos no solo contienen un cuerpo retórico, sino también una lectura a un cuerpo físico que se hace presente en ese protagonismo que ellos quieren adquirir en la sociedad actual y es en la cultura de la necesidad donde se suplen las emociones, evidente, por ejemplo, cuando un gamer quiere jugar hasta altas horas de la madrugada y quiere suplir eso que nunca tuvo y estos medios como el juego virtual se convierten en mecanismos distractores de la realidad; es por eso que este proceso con los jóvenes se hace importante.

Si entramos al entorno social del metalero, son los pogos como un tipo de baile caracterizado por saltos y choques donde desafían al sistema con energía e impulsos; las instituciones educativas en cierto modo estigmatizan y discriminan a estos sujetos que hacen parte de la comunidad apartándolos de las posibilidades de desarrollarse como individuos, negándoles experiencias cotidianas donde se podrían retroalimentar saberes y gustos estéticos.

Se hace interesante que dentro de las culturas urbanas prime el mito urbano como renuente de las sociedades, esas mentiras o realidades que se vuelven verdad después de tanto decirlas dentro de sus narraciones orales y discursos, donde no se piensa en su interlocutor, sino que se apoya lo que se dice, la lectura de textos diversos, literatura policiaca y de crimen, muertos, asesinos, tácticas y estrategias de criminalidad, el gusto por la sangre o por lo oscuro.

Vemos cómo el sujeto realiza una poesía al momento de pedirle la interpretación de una obra surrealista: primero ¿para él que es transformación?, al momento de dibujar

la oruga le pregunté en qué se transforma y él dijo: -“en mariposa”. Impresionantemente describe cómo muta esta en mariposa y cómo la mariposa, que es un símbolo y una creatura natural y genial de la madre naturaleza, no puede ser habitada por algún otro cuerpo pues este sufrió la catarsis de morir para vivir.

Un elemento esencial en su mentalidad como subcultura es la catarsis, esa acción trágica descrita por Aristóteles para que muera algo, también es la purificación mental, emocional y espiritual que se sufre después de la transformación. Todos los que convergen en el colectivo no pueden ir al funeral de la oruga, pues ella nunca murió, pasó los eslabones de la misma para regenerarse. Al momento de analizar la pintura de los mil ojos se observa que el sujeto es individuo, es solitario, porque el universo es uno y los mil ojos también buscan las caras donde habitarán para siempre y que entre ellos no es nadie, no es nada.

Para otros, son expresiones determinadas en la subjetividad, evidencia que otros tienen que decir algo de ellos, porque simplemente ellos son los raros: el punkero, el rasta, el otaku, el gamer, el metalero. Si ellos son los raros, normalmente la intervención con ellos fue más una aproximación a los hechos, puesto que el investigador de este proyecto también hace parte de una tribu urbana, aunque no participa de lleno en la colectividad, es diferente de los otros por su discurso mordaz y mordiente; ¡que coincidencia que este proyecto se llame así! Solo opté por una solución característica, en mí la más difícil, para lograr que fuera comunicable la experiencia.

En estos casos, el lenguaje se convierte en un resultado de la simbiosis natural, que dentro de los fenómenos actuales se refiere a la transformación de sistemas semióticos no solo en la posibilidad de la representación de la realidad, sino también convertido en una unidad codificada en la expresión; los jóvenes por así decirlo expresan sus problemas por medio del esteticismo, esto implica que los estudiantes desarrollan sus potencialidades desde las particularidades que encierran las diversidades dadas en la cultura, las escenas de estas expresiones también se dan por medio de la cooperación y el acontecimientos del lenguaje queda compuesto por un espacio. Las imágenes interpretadas y las narraciones de aquellas actualidades de vida, llamadas así porque se desarrollan en la memoria colectiva de la cosmopolis, suceden sin que tengan que aprobarse por la sociedad.

Ingresando al mundo de las interpretaciones, más allá del accionar de la morfología circundante, se encuentran las narrativas del mundo, aquellas que la cultura encuentra en la decodificación de esa estética común y la estética literal. Allí encontramos que los textos realizados por las distintas culturas urbanas están plagados de versos exquisitos que comparten su sensibilidad y la sensibilidad del mundo.

La idea de que la ciudadanía no está dispuesta a aceptar a estos conjuntos juveniles, es totalmente falsa, porque se constituiría en una contraposición radical de las campañas generalizadas que se han dado por el hecho de las igualdades. En propiedad, estas son no solo la continuidad del mundo actual, sino que a la vez son el resultado de la demanda constante de libertad subjetiva. Por lo tanto también las controversias sobre estos derechos están institucionalizadas en la negación de aquellos personajes que representan una transgresión a la cultura.

Entre las representaciones sociales encontramos que están formadas por las distintas disertaciones dadas en la academia. Estas pueden ser de tinte político, económico, literario, ficcional o consumista, y como estas tipologías dadas en la actualidad afectan las distintas esferas de la sociedad, estos jóvenes rechazan los sistemas sociales gracias a la exclusión y a la marginalidad que han tenido en el transcurso de la historia. Esas situaciones en los últimos años, en procesos de liberación cultural, se han dado en forma vertiginosa gracias a la apropiación de una vida que reintegra distintas opiniones e ideologías culturales de lo natural, llamada también simbiosis cultural o cultura de lo natural, en lo que Lotman llama semiosfera. Estos individuos llaman a la resignificación y a la reconstrucción de la sociedad por medio de imaginarios representacionales dados por el intelecto y las ideas, el odio a la mentira de los políticos, smogs publicitarios alusivos a la vulneración de sus derechos entran ahí, el teatro callejero, los mimos o clown; ópera orquestada en tragicomedia son otras de las expresiones teatralizadas de realidades crudas, también los cine foros, debates, charlas y puestas en común sobre temas diversos son interesantes para estas culturas urbanas, más específicamente metaleros y en menor proporción los Gamers.

## **Las representaciones según el gusto musical, creativo y recreativo**

Se caracterizan en formas o expresiones del surgir colectivo o social, en la identidad personal y cultural de los sujetos tales como los video juegos, las historietas, la ropa, la música, eso que los hace distintos, también sus literaturas o sus formas de expresión artística o gráfica; y se reconoce en la expresión según su prototipo cultural: ya sean otakus que les gusta el anime, manga e historietas japonesas, los Gamers que les gusta los video juegos, o los metaleros que se visten de negro y culturizan la muerte por medio de su música, también son esos ideales del sujeto o del yo.

## **Las representaciones simbólico imaginativas**

La cultura urbana colectiviza los textos o los libros diciendo has leído tal libro, involucrando un sujeto con los demás haciendo que los demás lo hagan, las personas que no lo hacen están fuera de esas discusiones sobre narrativas fantásticas, o ficcionales que ellos estén en esos momentos adquiriendo; su forma de expresarse con el medio es el conocimiento puesto que algunas veces son asociales; algunos se auto-discriminan y también experimentan la discriminación por parte de los demás hacia ellos y de ellos hacia los demás.

## **Conclusión**

El Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria, está en la función de cambiar este paradigma en los jóvenes, construyendo subjetividades en diversos espacios de participación, vinculando mecanismos de integración para la no discriminación y buscando que la diversidad sea una característica vivencial, atendida desde las capacidades, a pesar de una sociedad estereotipada y con diferencias contextuales. Lograr un equiparamiento de acciones para estas diversas tipologías poblacionales es un reto, pues las situaciones vividas por cada sujeto son distintas pero no son limitaciones para reconocerles a los estudiantes escenarios que se convertirán en su medio de expresión, luchando con valores pedagógicos y educacionales sobre las distintas dimensiones del ser humano; también la investigación interdisciplinaria hará que las diversas culturas

del Tecnológico confluyan en los mismos objetivos comunes, con el fin de implementar un pensamiento progresista como lo diría el profesor Mockus, generando inquietudes pero también resolviéndolas porque los individuos universitarios son configuradores y reconfiguradores de una estructura sociocultural. Se necesita según ellos una conexión del alma con los sentidos, con las vibraciones, dándose así por fin un encuentro entre lo construido y lo modificado, esto aludiendo a Maffesoli.

## Referencias

- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Buenos Aires: Losada
- Bernal, A. (2008). *Tribus Urbanas: qué tan diversas, nexos, sociedad, ciencia, literatura*.
- Bourdieu, P. (1984). La delegación y el fetichismo político. *Revista de ciencias sociales*, 52, (53). 49,55
- Castillo, B. (2002). De las bandas a las tribus urbanas, de la transgresión a la nueva identidad social. *Revista desacatos*.
- Correa, J., Restrepo, N. (2017). Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la equiparación de oportunidades. Investigación "Política de atención educativa para la diversidad en el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria" 2013-2016.
- Eco, U. (1993). *Lector in fabula, la cooperación interpretativa en el texto narrativo*. España: Editorial lumen.
- Lotman. (1996). *La semiosfera 1. La semiótica de la cultura y el texto*. Valencia. España: Ediciones cátedra
- Lotman. (2000). *La semiosfera 3. La semiótica de las artes y de la cultura*. Valencia España: Ediciones cátedra
- Maffesoli (1990). *El tiempo de las tribus*. Barcelona: Icaria
- Martí, Josep; (2004). Transculturación, globalización y músicas de hoy. *Trans. Revista Transcultural de Música*, 8.
- Pierre, B. (1999). *Introducción a la distinción, criterios y bases sociales del gusto*.
- Rojas, S. (2006). *Estética del malestar y expresión ciudadana hacia una cultura crítica*. Escuela de filosofía universidad ARCIS.



# CAPÍTULO 3

Mediaciones pedagógicas





# Mediaciones pedagógicas

## Pedagogical mediations

**Nilsa Shirley Benitez<sup>1</sup>**

El maestro no es dador de la vida —actitud soberbia de ciertas corrientes pedagógicas—, sino mediación para la vida. [...] en ese trabajo de “asistencia” (que es tanto ayuda como cuidado, presencia y cooperación) es donde puede evidenciarse la responsabilidad frente a la tradición y el porvenir. El maestro es un partero porque contribuye para que la sangre se convierta en espíritu, para que lo informe de la noche, sea forma repleta de luz.

*Fernando Vásquez Rodríguez*

### **Un acercamiento al concepto de mediación pedagógica**

La materialización del quehacer docente en el aula, está determinado por un conjunto de elementos que se constituyen en la razón de ser del proceso educativo y que tienen que ver con la construcción del aprendizaje y la formación de estudiantes en términos de preparar para la vida; dichos elementos se concretan en la didáctica como una acción intencionada al alcance de las apuestas curriculares de cada institución.

En esta dinámica, las interacciones docente- estudiante pensadas desde la mediación pedagógica como acto intencionado y de reciprocidad que se da entre dos o más sujetos, interesados en unas tareas determinadas en función del “papel que se asigna a los participantes [...] y de los contenidos e instrumentos que intervienen en dicha interacción” (Contreras, 1995, p.6), se convierten en el centro del proceso pedagógico.

---

<sup>1</sup> Estudiante de doctorado en Educación. Magíster en Educación, Profundización en poblaciones vulnerables. Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Docente del Tecnológico de Antioquia. nsbenitez@tdea.edu.co

En consecuencia, se desprende la importancia de los agentes educativos involucrados en el escenario de clase desde dos ámbitos: el primero tiene que ver con la concepción de aprendizaje que pasa de la mirada tradicional de transmitir un saber, a la apuesta por construirlo en conjunto, lo cual se logra en términos de la teoría Vigotsky y Feuerstein, retomados por Ferreiro y Vizoso (2008) a partir de la mediación “como una interacción educativa no frontal ni impuesta aunque sí intencionada, consciente, significativa y trascendente (p.83); y el segundo con la concepción del aula como un espacio que va más allá de lo físico a una “puesta en escena donde participan maestros y estudiantes entre sí de manera articulada, planeada y colaborativa” (MEN, 2011, p.8).

Desde esta perspectiva, el docente y otros profesionales que interactúan en el contexto educativo son clave en estas interacciones, están llamados a plantear retos creativos y complejos, lo cual le implica conocer a sus estudiantes desde sus características cognitivas, afectivas, físicas, contextuales entre otras que determinan sus particularidades, esto con el fin de movilizar los apoyos necesarios para alcanzar la tarea u objetivos planteados.

La gestión de aula, entendida como la manera en la cual el docente concreta los actos de enseñanza para lograr el aprendizaje de sus estudiantes y para lo cual gestiona los recursos materiales, tecnológicos y humanos entre otros que requiere para tal fin (Arroyave, Orrego, Bolívar & Benitez, 2015), se convierte en un elemento clave a la hora de abordar la mediación pedagógica, desde el acompañamiento capaz de promover el aprendizaje, la construcción, apropiación e interacción respetuosa, asertiva del mundo y de sí mismos.

Autores como Wehmeyer (2008) y Orkwis y McLane (1998), proponen como una estrategia para potencializar las mediaciones pedagógicas desde la gestión de aula, posibilitar diversas opciones para el acceso a materiales y contenidos desde la facilidad para usarlos, comprenderlos e interactuar con ellos, de manera que se minimice las posibilidades de fracasar o desmotivarse en la tarea y para ello se propone el diseño universal como una mirada que permite flexibilizar a la hora de representar un contenido, lo cual le implica el docente pensar cómo los materiales de instrucción representan el contenido, cómo representar el contenido desde el manejo del docente

y cómo facilitar diferentes opciones para que el estudiante evidencie lo aprendido (Wehmeyer, 2008).

Lo anterior se concreta en los procesos que componen gestión de aula, visualizados desde las relaciones que se establecen en las interacción entre los sujetos y los contextos que cohabitan este espacio, enmarcadas en el respeto por las particularidades y la colaboración mutua como una apuesta por asegurar el éxito de todos; también en la planeación que se hace del aula, el estilo pedagógico caracterizado por los modos de enseñanza de los docentes y en la evaluación continua de los procesos que permita determinar los avances de cada estudiante y lo que requieren para alcanzar los desempeños planteados.

Estos componentes se convierten en elementos que permiten “generar oportunidades efectivas y afectivas para que todos los estudiantes participen, aprendan y alcancen el desarrollo máximo de sus competencias” (Arroyave, Benitez, Orrego y Bolívar, 2015, p.15).

En lo referido a la mediación pedagógica Gutiérrez y Prieto (1999) proponen tres fases a través de las cuales esta se materializa en el hacer educativo. La primera tiene que ver con el tratamiento del tema y la accesibilidad al mismo, esta fase se articula con la propuesta del CAST (2008) desde el reconocimiento de las diferentes maneras que el estudiante tiene de percibir y comprender la información que se les presenta, en esta mirada entra en juego no sólo las posibilidades cognitivas del estudiante, sino también físicas, de contexto y cultura entre otras, ya que se parte de la premisa de que “no hay ninguna representación de un significado que sea óptimo para todos los estudiantes” (p.14). Para llevarlo a la práctica se requiere proporcionar distintas opciones que activen los sentidos como canales de recepción de la información y como un medio para acercar al estudiante a la realidad.

La segunda fase está relacionada con el tratamiento desde el aprendizaje, que se enmarca en las posibilidades que se le da al estudiante para que se asuma en la tarea desde la experiencia y desde el autoaprendizaje, ello implica suscitar el interés en los estudiantes, sostener el esfuerzo y la constancia para no abandonar la tarea con la primera dificultad que se presente en términos de la autorregulación (CATS, 2008).

Lo anterior debe estar acompañado de las opciones que se le dan al estudiante para expresar lo que sabe desde diferentes formas, posibilitando así la construcción del saber. Y la tercera fase es tratamiento desde la forma, el cual está íntimamente ligado con los dos anteriores, ya que en este se trabaja en función de la presentación de los materiales para hacer accesible el contenido o tema, de manera que inviten al estudiante al uso, sin temor al fracaso.

Como expresan Correa, Bedoya y Agudelo (2015, p.51):

La actuación de los docentes está sumergida en un contexto con características que lo difieren de otro y tendrá que sacar provecho de sus herramientas congoscitivas para actuar con asertividad, este hecho marca una diferencia en la práctica educativa para abrir un abanico de posibilidades en la atención a la diversidad.

En razón de lo expuesto, retomamos como premisa las reflexiones de Prieto (2010): “todo lo que hace el hombre está mediado, [...] no hay ser humano posible sin mediaciones” (p.1). Así mismo Vigotsky y Feuerstein conciben el mediador como aquella persona que acompaña al otro en el paso del “no saber, poder o ser, a otro cualitativamente superior de saber, saber hacer y, lo que es más importante, ser” Feuerstein (en Prieto 2010). Desde esta perspectiva la mediación pedagógica está pensada desde las acciones que lleven a potenciar el desarrollo intelectual, ético, moral y afectivo de los estudiantes, lo cual implica poner en juego conocimientos, procedimientos, sentimientos y valores, para responder al compromiso que trae consigo la labor educativa.

## Referencias

- Arroyave, G., Benitez, N., Bolívar, Acosta, y Orrego J. (2015). “Hacia prácticas pedagógicas y gestión de aula incluyentes”: lineamientos de una propuesta contextualizada. En Colombia 2015. Medellín: Dora Arroyave.
- Correa, J., Bedoya, S. y Agudelo, S. (2015). Competencias en docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9, (1), 43-61.

- Contreras, M. (1995). De la enseñanza a la mediación pedagógica ¿cambio de paradigma o cambio de nombre? *Educación*, (19), 5-15. doi: <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v19i2.8452>
- Ferreiro, G. y Vizoso. (2008). *Una Condición Necesaria en el Empleo de las TICs en el Salón de Clases: La Mediación Pedagógica* Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3662711.pdf>
- Cutiérrez, P. y Prieto, C. (1999). *La mediación pedagógica*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Ciccus – La Crujía
- Ministerio de Educación de Colombia. (2011). *Guía para actores involucrados en el Programa Ministerio de Educación Nacional Colombia*. Recuperado de [http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310661\\_archivo\\_pdf\\_guia\\_actores.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-310661_archivo_pdf_guia_actores.pdf)
- Prieto, C. (2010). Mediación pedagógica de las tecnologías en el espacio de la educación superior. Recuperado de <http://comunidadplanestec.uniandes.edu.co/LinkClick.aspx?fileticket=4TgPtypEvCI%3D&tabid=978>
- Vásquez, R. (2000). *Oficio de maestro*. Recuperado de <https://books.google.com.co/books?id=6EM7pUUsbK8C&printsec=frontcover#v=onepage&q&f=false>
- Wehmeyer (2008). *Autodeterminación y la Tercera Generación de prácticas de inclusión*. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/28311987\\_Autodeterminacion\\_y\\_la\\_Tercera\\_Generacion\\_de\\_Practicas\\_de\\_Inclusion](https://www.researchgate.net/publication/28311987_Autodeterminacion_y_la_Tercera_Generacion_de_Practicas_de_Inclusion)



# Diversidad y docencia: preparación de maestros para atender la diversidad en la escuela<sup>1</sup>

Diversity and education: preparation of teachers  
diversity to attend school

**Catalina Cano Duque<sup>2</sup>**  
**María Camila Londoño Marín<sup>3</sup>**

## **Resumen**

Esta investigación surgió de la necesidad como docentes en formación de responder a las exigencias de las políticas de educación inclusiva. Es por esto que se propuso analizar los saberes teóricos y prácticos sobre atención a la diversidad que tienen los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Así mismo, en los antecedentes se evidenció la necesidad de que en las prácticas pedagógicas, los docentes adopten discursos propios de la educación inclusiva y de asumir un compromiso más determinante frente a la promoción de la diversidad, entendiendo esta como el conjunto de capacidades funcionales inherentes a cada ser humano (Blanco 2009; Martínez s.f). La metodología empleada fue cualitativa con enfoque hermenéutico; se utilizaron entrevista focal y análisis

---

<sup>1</sup> El capítulo de libro presenta los resultados del proyecto "Formación docente para la atención a la diversidad en el aula", implementado durante la práctica investigativa de la Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en el año 2016.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Integrante del semillero de investigación Hilos discursivos. ccanodu@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia- Institución Universitaria. Integrante del semillero de investigación Hilos discursivos. macalon.7@gmail.com

documental. Dentro de los hallazgos se encuentra que a pesar de que el programa ofrezca cursos con temas referentes a diversidad, los estudiantes en su mayoría no transfieren estos saberes a sus prácticas pedagógicas, en este sentido se concluye que las experiencias de aula desde las prácticas pedagógicas les permiten reconocer y atender la diversidad. Sin embargo se evidencian algunas limitaciones en la conceptualización temática.

**Palabras Claves:** Diversidad, formación docente, saberes teóricos, saberes prácticos.

## Planteamiento del Problema

Esta investigación surge de la reflexión acerca de la formación y las competencias de los profesores para atender las diversidades de estudiantes que acceden a la formación desde los múltiples contextos. Asimismo se cuestiona el rol del docente desde las políticas de educación inclusiva que abogan por la permanencia, la equidad y la pertinencia de la educación en contexto. De acuerdo con lo anterior se formula el problema bajo tres aspectos:

El primero se refiere al perfil profesional y a los propósitos de formación de la Licenciatura, en los cuales aparece la búsqueda de profesionales capaces de plantear propuestas pedagógicas pertinentes para los diferentes contextos educativos y que se ajusten a las políticas educativas, a los fundamentos del saber específico y a las necesidades poblacionales. Además, se busca contextualizar las propuestas pedagógicas a partir de la interpretación de realidades, tendencias, corrientes, tensiones sociales y educativas, bajo los parámetros éticos, estéticos, socioculturales y políticos.

El segundo aspecto se pregunta por las conceptualizaciones teóricas y prácticas sobre atención a la diversidad que aparecen en el plan de estudios de la Licenciatura

correspondiente a la malla curricular 72, la cual se fundamenta bajo cinco núcleos para formar al maestro: educabilidad, enseñabilidad, pedagogía, contextos y prácticas.

El tercer y último aspecto aborda las experiencias de los docentes en formación a partir de las prácticas pedagógicas que realizan cada semestre. Estos acercamientos implican un encuentro real con el contexto educativo, permitiendo intervenir con diferentes propuestas que dialoguen con la realidad escolar. Estas prácticas van desde la observación, la interpretación, la elaboración conceptual, la transferencia, la generalización y la innovación de acciones, hasta la construcción de estrategias y proyectos pedagógicos.

En este orden de ideas, se encuentra hasta ahora que hay un perfil profesional, una malla curricular que contiene el plan de estudios y unas prácticas pedagógicas que generan nuevos aprendizajes a partir de la interacción. Estos elementos apuntan a la formación integral del docente, sin embargo existe un vacío con respecto a la capacitación de los maestros para atender, promover y reconocerse como parte de la diversidad.

A partir de lo expuesto anteriormente, se plantea una pregunta orientadora que busca responder a las necesidades expuestas y que guió el proceso de esta investigación:

¿Con qué elementos teóricos y prácticos cuentan los estudiantes de la Licenciatura en Educación Básica en Humanidades y Lengua Castellana de la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia para atender a la diversidad en la escuela?

Con el fin de cumplir con los propósitos de la investigación se formularon los siguientes objetivos:

### **General**

Analizar los elementos teóricos y prácticos para la atención a la diversidad, en el currículo para los docentes en formación de los niveles VII y VIII del programa de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de

la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia para la atención a la diversidad en la escuela.

### **Específicos**

- » Identificar los saberes teóricos y prácticos que tienen los estudiantes de Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana de los niveles VII y VIII del 2016- 01 acerca de la atención a la diversidad.
- » Identificar los saberes que orienta el currículo del programa de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades y Lengua Castellana en la Malla 72 sobre atención a la diversidad.

### **Marco metodológico**

La investigación se orienta desde el paradigma cualitativo, para Sandoval (2002), el paradigma cualitativo ofrece la subjetividad y el reconocimiento de la realidad del otro dentro de la investigación. Este paradigma permite escuchar e interactuar con el contexto y experiencias de cada persona dependiendo del objeto a investigar, es una alternativa en la relación entre conocedor y conocimiento, en este sentido, la conexión puede darse de múltiples formas siendo además susceptible a diferentes interpretaciones.

Con el fin de llegar al análisis e interpretación de los datos, esta investigación se orienta en el enfoque hermenéutico, definido desde Sandoval como:

Una opción que no se agota exclusivamente en su dimensión filosófica sino que trasciende a una propuesta metodológica en la cual la comprensión de la realidad social se asume bajo la metáfora de un texto, el cual es susceptible de ser interpretado mediante el empleo de caminos metodológicos con particularidades muy propias que la hacen distinta a otras alternativas de investigación (Sandoval, 2002 p.67).

En esta investigación se utilizarán dos tipos de técnicas para la recolección de datos: el análisis documental y la entrevista focal.

Para el primer objetivo que plantea la identificación de los saberes teóricos y prácticos de los estudiantes de la licenciatura en relación a la atención a la diversidad, se propone la entrevista focal para recoger los conocimientos en grupos de 4 estudiantes. Esta técnica se utiliza en esta investigación debido a que permite la interacción con los docentes en formación y la construcción de la realidad tanto desde la teoría como desde la práctica de dichos estudiantes.

Con respecto al segundo objetivo que se relaciona con la identificación de saberes que orienta el currículo del programa para la atención a la diversidad, se propone el análisis documental para la revisión de los contenidos que se ofrecen a los estudiantes sobre atención a la diversidad.

Las técnicas se acompañan de instrumentos como el guion entrevista bajo las siguientes características:

- » número de grupos que se estructurarán teniendo en cuenta que cada uno de ellos constituye una unidad de análisis en sí mismo,
- » tamaño de los grupos dentro del rango ya planteado de 6 a 8 estudiantes,
- » la selección de los participantes,
- » la determinación del nivel de involucramiento del investigador como moderador (Sandoval, 2002, p.146).

Las preguntas fueron enfocadas al reconocimiento de los saberes de los docentes en formación respecto a la atención de la diversidad. Estas indagan sobre sus conocimientos teóricos acerca de la diversidad en el aula, sobre sus acercamientos con la diversidad poblacional de las escuelas y sobre las estrategias que los estudiantes consideren que pueden promover en el aula de clase la diversidad de cada persona.

Para la aplicación de dicho instrumento se conformaron 4 grupos focales con 4 estudiantes en cada uno. Los docentes en formación participaron de forma voluntaria en el proceso de la investigación.

Otro de los instrumentos corresponde al análisis de contenido en el análisis documental, en la lectura de la malla 72 (plan de estudios de la licenciatura). Estas

preguntas buscaron los contenidos específicos de cada asignatura que tuvieran un componente relacionado con la atención a la diversidad.

La población está conformada por 16 estudiantes de VII y VIII semestre de la Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Lengua Castellana del Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. Los cuales se distribuirán en 4 grupos focales, dos de cada nivel, cada grupo compuesto por 4 estudiantes. La elección de esta población se debe a que en estos niveles ya han adquirido diferentes conocimientos tanto teóricos como prácticos sobre los temas de diversidad o educación inclusiva.

## Marco conceptual

El marco conceptual referencia las políticas relacionadas con la atención educativa a la diversidad y los conceptos que fundamentan esta última.

El primer concepto que se asume en esta investigación es Educación Para Todos (EPT), el cual se define como un movimiento mundial de educación guiado por la Unesco que busca satisfacer las diferentes necesidades educativas y de aprendizaje de los niños, niñas, jóvenes y adultos de todo el mundo. EPT busca cumplir con una educación más equitativa y favorable a los diversos contextos de los países y para esto se plantea seis objetivos a cumplir en el año 2015, que se basan en las cambiantes dinámicas mundiales como la globalización y el avance tecnológico.

El movimiento de la EPT inicia en el año 1990 en Jomtiem, Tailandia, con la conferencia mundial sobre educación para todos, sin embargo, es en el año 2000 en la conferencia realizada en Dakar, Senegal, donde se hace un alto en el camino y se realiza un *Marco de Acción* para reafirmar los compromisos de todas las naciones con la EPT.

Con respecto a la preparación docente para atender a la diversidad, la Unesco (2000) plantea que en el marco de EPT, la escuela funciona como un espacio de participación y respeto, en este sentido debe favorecer la tolerancia, el respeto y la amistad mediante el reconocimiento de la diversidad en sus diferentes esferas: étnicas, religiosas, políticas,

culturales, lingüísticas, económicas, entre otras. La diversidad hace parte inherente de la educación y en esta medida promueve una cultura de paz y convivencia. Si la escuela ha de asumir tales responsabilidades, el docente está en la condición de entender y trabajar la diversidad tanto en los estilos de aprendizaje y desarrollo físico, como en los aspectos que tienen que ver con la ética y la identidad de las personas dependiendo de su contexto, para propiciar así entornos de aprendizaje y desarrollo.

Los compromisos que se asumen en Latinoamérica y el Caribe, se ven reflejados en los informes entregados en el año 2015 por cada país. En el caso de Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) hizo entrega de los resultados obtenidos y el cumplimiento de algunas metas de la EPT. Sin embargo, en el informe que presenta el MEN a la Unesco habla constantemente de un solo aspecto que es la cobertura educativa, obviando probablemente la importancia de haber adquirido otros resultados en cuestión de equidad, pertinencia y calidad educativa.

El Informe de Revisión Nacional de la EPT presenta los avances, logros, dificultades, estrategias y planes que se desarrollan en Colombia para el cumplimiento de los objetivos. Si bien desde la Unesco se plantean varios aspectos de la educación que deben avanzar mundialmente, para el presente trabajo se exponen los avances y retos que tiene el MEN con respecto a la diversidad dentro de la educación inclusiva y la formación docente. Dentro del marco de EPT, desde la Unesco y desde las propuestas del MEN, se argumenta la preocupación por formar profesores para atender a la diversidad desde la actualidad y la variabilidad de contextos, sin embargo los resultados dan cuenta de otras cifras que responden a infraestructura y cobertura.

La EPT ha influenciado de igual forma otros instrumentos y lineamientos que son de suma importancia en la fundamentación de la educación colombiana; algunos de los textos que determinan objetivos de la formación docente se muestran en los *Lineamientos del PNDE para la educación preescolar, básica y media*. En este texto se encuentran de forma más específica algunas estrategias para la educación inclusiva enmarcadas en la EPT y que definen de entrada acciones más específicas en la escuela.

Dos objetivos primordiales para el tema de la diversidad y educación inclusiva:

- » Orientar, en las escuelas normales superiores y en las facultades de educación, programas de formación de maestros que sean coherentes con las necesidades de atención integral y pertinente a los contextos locales, a partir del reconocimiento de la interculturalidad, la diversidad y la necesidad de la inclusión.
- » Cualificar los procesos de formación, capacitación y actualización permanente de los diferentes actores educativos (padres de familia, cuidadores, maestros, psicólogos y otros), con el fin de brindar una formación que contribuya al desarrollo y al fortalecimiento de todas las dimensiones del ser humano (PNDE, 2007, p.21).

En correspondencia con lo anterior aparecen en el PNDE dos metas fundamentales que se plantean para lograr los objetivos anteriormente mencionados:

- » Reconocimiento de la diversidad cultural.
- » Garantizar pedagogías pertinentes para el reconocimiento de la diversidad étnica, cultural, de creencias y las demás formas asociativas que implican la interculturalidad y que hacen parte de la identidad nacional.
- » Necesidades educativas especiales y reconocimiento a la diversidad cultural y étnica. En el 2010, el Estado garantiza el acceso, permanencia, pertinencia y calidad de la educación a la población con necesidades educativas especiales, población con prácticas culturales y sociales diversas, en la medida de sus condiciones y características particulares, incorporando la interculturalidad (2007: 24-26).

Finalmente, desde los lineamientos del MEN y dentro el marco de las políticas, se espera un docente preparado para enfrentar un contexto educativo diverso, desde la apropiación de los contenidos propios de la profesión y desde las herramientas que tenga para generar espacios de aprendizaje permanente y la resolución de problemas. No obstante los dictámenes políticos y legales que abogan por la educación inclusiva no sobrepasan las líneas en la mayoría de los casos, pues los presupuestos y las acciones prácticas se ven obstaculizadas por diferentes razones.

En el referente conceptual, respecto a la diversidad, para comenzar, se observa que algunas creencias que prevalecen sobre la diversidad en la sociedad y por ende en la escuela, se caracterizan por tener en cuenta solo situaciones de discapacidad. Se cree en ocasiones que, quien es diferente está por fuera de una supuesta medida estandarizada y las actitudes que se asumen van encaminadas, por una parte, a excluir, o por otra parte a integrar. Los imaginarios y las creencias sociales determinan en gran medida las perspectivas y acciones que se asumen frente a la diversidad.

Sin embargo lo que busca este proyecto desde el estudio y la concientización, es que sea el reconocimiento de la diversidad de cada sujeto lo que se visualice en el contexto educativo y que los docentes sean partícipes de ello. Las oportunidades de aprendizaje que trae la diversidad son múltiples y enriquecedoras, pues desde la diferencia se construye con el otro. Cabe resaltar que si bien las diferencias y características hacen a todas las personas diversas, hay realidades y condiciones humanas que nos unen y por ende se trabaja en pro de una construcción tanto del aprendizaje como de la sociedad.

No obstante la palabra diversidad trae múltiples significados y remite a diferentes teorías, concepciones o realidades. Para esta investigación el concepto de diversidad se construye desde diferentes perspectivas que permiten una amplitud en el panorama y se enlazan para argumentar una postura que defiende a la diversidad como una característica sociocultural y personal. En este sentido la autora Begoña Martínez Domínguez, doctora en pedagogía, argumenta en su texto *El discurso de la educación en la diversidad en los albores del XXI* que:

(...) desde una perspectiva ontológica, lo que indica el concepto diversidad, es una característica sustancial a su ser no determinado (la no identidad que existe en la unidad de su ser). Una muestra de la riqueza de la naturaleza humana, gracias a la cual, los individuos pueden apropiarse y elaborar de modo singular, diferentes interpretaciones del medio en el que se desarrollan (proceso de enculturación), convirtiéndose en realidades irrepetibles y cambiantes (Martínez, S.f, p.3).

Gracias a esta visión de la diversidad como una característica humana, es posible pensar que se configura en cada una de las experiencias de las personas y que por ende se encuentra en cada espacio donde aprende y se desenvuelve.

Es precisamente la búsqueda de esas características que hacen único a cada ser, lo que nos permite hablar y pensar en diversidad, además habría que reconocer los aspectos en común que nos unen como personas y por ende que encaminan a un trabajo en conjunto y de respeto. Debido a estas consideraciones se toma a la autora Blanco quien apoya el concepto de diversidad y la concibe como una condición en la cual:

Todos los seres humanos tenemos una serie de características que nos asemejan y otras que nos diferencian, haciendo que cada persona sea única y singular. La diversidad es una realidad compleja que no se reduce a ciertos grupos de la sociedad. Además de las diferencias entre grupos (nivel socioeconómico, culturas, género, etc.), existen diferencias individuales dentro de cada grupo (...) y al interior de cada individuo (...). Cada estudiante es portador de un conjunto de diferencias haciendo que el proceso de aprendizaje sea único e irrepetible en cada caso. La atención a la diversidad se refiere, por tanto, a cualquier alumno y no solo a aquellos “tradicionalmente considerados diferentes”, como los alumnos con necesidades educativas especiales, de pueblos originarios o afro descendientes, o minorías lingüísticas, aunque las necesidades educativas de estos pueden tener una mayor especificidad y requerir mayores recursos y ajustes para ser atendidas (Blanco, 2009, p.91).

Tal como se observa en la cita anterior, la diversidad no hace referencia sólo a unas condiciones con que algunas personas viven o no, la diversidad se caracteriza por retomar eso que hace diferente y único a cada ser, sin dejar de lado los aspectos que nos vinculan desde la humanidad. Un trabajo propuesto desde la diversidad implica una relación de cooperación con el otro donde lo veo como un semejante con diferentes capacidades que aportan de incontables formas.

Este concepto de diversidad es importante en la investigación porque promueve dentro de la escuela una visión que se transforma sobre educación inclusiva. Esta transformación de perspectiva permite en cierta medida, concebir en la escuela otro tipo de espacios para el aprendizaje. En relación con esto, aparece un posible cambio en lo que las facultades promulgan acerca de la inclusión en la formación de docentes. Un profesor que mantenga la mente abierta para diferentes oportunidades de aprendizaje, puede llegar a concebir que “la educación tiene la obligación moral de eliminar o minimizar las desigualdades sin anular o desvalorizar las diferencias, ya que los tratamientos uniformes profundizan las desigualdades y atentan contra el

derecho a la propia identidad” (2009: 92).

Otro de los enfoques que toca este marco, es con respecto a la diversidad dentro de la educación como una propuesta pedagógica que fomenta la democracia y la igualdad de oportunidades para cada persona independiente de sus diferentes situaciones. Esta perspectiva se propone desde la autora Begoña Martínez quien considera a la diversidad como una situación en la que esta “debería ser contemplada como un soporte de una serie de valores de enorme importancia en la construcción de una sociedad democrática, acogedora de la pluralidad” (p.6).

Esta construcción de la democracia desde la educación, permite el fomento de una ciudadanía más participativa que se apropia de los temas socioculturales actuales para crear nuevas alternativas. No obstante esta finalidad está sujeta a diferentes variables entre las cuales la atención y el respeto a la diversidad juegan un papel fundamental para promover una convivencia más democrática, equitativa y de responsabilidad con el otro. Aceptar la diversidad como una situación más natural dentro de la educación lleva a un cambio en cuestión de estereotipos, representaciones y concepciones, debido a que el otro se percibe como un ser con capacidades y no necesariamente con desventajas. Respecto a esto Martínez afirma que:

Cuando hablamos de la educación en la diversidad, lo que estamos aceptando y asumiendo consecuentemente es un discurso y práctica educativa en la que la diversidad ha de ser contemplada como un hecho natural, un derecho de la ciudadanía y un valor social (S.f p.6).

La relación de las autoras Blanco y Martínez permite dilucidar el referente de diversidad que defiende esta investigación. La principal intención se encuentra en argumentar desde estas posturas teóricas que más allá de segregar las poblaciones por sus características o diferencias, la diversidad no se limita solo a una denominación sexual, lingüística, racial, religiosa, cultural, étnica, social, política, económica, entre otras, sino que acoge lo que hace único a cada ser desde sus experiencias, sus propias ideas y sus formas de habitar el mundo con los otros. Vale la pena resaltar de igual forma que hablar de diversidad es diferente a hablar de desigualdad. Desde Blanco (2009), la diversidad se refiere específicamente a las causas individuales que caracterizan

y hacen única a cada persona. Por el contrario, la desigualdad hace referencia a las causas externas de las personas y que dependen más de los ambientes y los contextos.

Por su parte Martínez asegura que el panorama educativo necesita un cambio y una nueva forma de re encantarse para volver a despertar un interés desde las humanidades y no desde el consumismo.

Sin ánimo de caer en un pesimismo pedagógico, creo que se puede afirmar que estamos asistiendo a un momento educativo en el que los discursos parecen agotados, las políticas educativas carecen de ambición y los movimientos sociales apenas se esfuerzan por asegurar los logros que tanto esfuerzo costó alcanzar. Por eso más que nunca necesitamos encontrar argumentos que nos ayuden a repensar el discurso para que podamos salir de esta situación de desánimo y descrédito en la educación en la diversidad, así como seguir descubriendo nuevos significados de lo que por ella entendemos como indicador de progreso en una sociedad, en la que los vertiginosos avances tecnológicos, contrasta con el retroceso de los avances sociales, entre ellos los educativos (S.f, p.25).

Otra propuesta que se conecta con los postulados de Blanco y Martínez, que guarda una estrecha relación con el trabajo aquí expuesto, son las concepciones del pedagogo Henry Giroux quien piensa en la diversidad desde una mirada más política y social. La perspectiva de Giroux se nutre tanto del desarrollo social como de la escuela y ante todo desde una mirada crítica a los cambios políticos que tienen una influencia directa en la educación. Dentro de la propuesta del autor, es de gran importancia el papel del lenguaje y cómo se nombran las situaciones de diversidad en la escuela, pues el lenguaje tiene la capacidad de discriminar o de brindar oportunidades a las personas. Es relevante mencionar dentro de este campo conceptual a Giroux, debido a que pensar en y para la diversidad implica un cambio profundo de la educación en general y sus actores. Por ejemplo, algunos de estos cambios van en las formas de nombrar al otro, de reconocer las experiencias y cultura de cada persona y de permitir que esas cualidades personales o grupales tengan valor en el aula. Además para una pedagogía en y para la diferencia desde Giroux (1994), hay una necesidad de rescatar un lenguaje que no excluya sino que reconozca al otro en su diversidad y de recuperar sus experiencias de vida para nutrir el aprendizaje en la escuela.

No obstante, desde el enfoque del autor se muestra que la pedagogía de la diferencia es en cierta medida equiparable al concepto de diversidad que busca abordar este proyecto. Giroux define su propuesta de pedagogía de la diferencia como:

Una pedagogía en favor de la diferencia no sólo busca comprender cómo se construye la diferencia en la intersección del currículum oficial de la escuela y de las distintas voces de los alumnos pertenecientes a los grupos subordinados: también pone en juego todas las contradicciones que se dan en las múltiples posiciones como sujeto que caracterizan las subjetividades de los propios alumnos. Las voces que caracterizan los diversos grupos de alumnos no forman una sola unidad susceptible de ser reducida únicamente a las categorías de clase, raza o género. Dichas voces se producen en formaciones culturales que crean posiciones como sujeto históricamente constituidas y que con frecuencia son cambiantes y múltiples (Giroux, 1994, p.14).

Así mismo, desde Giroux es de fundamental importancia la actitud del profesor en una pedagogía en favor de la diferencia, pues considera que éstos deben ser intelectuales transformadores de las dificultades escolares y críticos comprometidos con los cambios de la educación.

Luego de conceptualizar algunas perspectivas respecto a la diversidad desde Blanco, Martínez y Giroux, es oportuno reconocer la pertinencia de las concepciones para el presente trabajo. Por una parte en ambos autores es evidente que la diversidad (o la diferencia) es inherente a cualquier espacio educativo y social, además de que trabajar bajo esta perspectiva implica un reconocimiento de cada persona dentro de la diversidad y una valoración de esta en los demás. Esta responsabilidad es más comprometedora cuando se trata de la formación docente para atender la diversidad pues sobre el maestro recaen imaginarios sociales y está en sus manos transformar concepciones para re significar la diferencia como una posibilidad para aprender.

Formación Docente, este es otro punto de referencia del marco conceptual, se toma la formación docente desde la adquisición de nuevas competencias y cambios de índole epistemológico, actitudinal y de saberes.

En relación con lo expuesto anteriormente acerca de la diversidad en la escuela,

es importante resaltar cuál es el papel del docente en todo este proceso desde su formación. Si bien el docente en su proceso de aprendizaje es un actor fundamental en la educación inclusiva, es importante que este se apropie de los conocimientos de su saber específico, y pueda contar con unas competencias que le permitan conocer y trabajar en la escuela con toda su diversidad.

La preparación de los profesores es un paso en el que se definen tanto los conocimientos como las actitudes, los compromisos y los imaginarios acerca de la educación inclusiva. Existe una necesidad de tener algunas claridades conceptuales para poder tomar una posición frente a estas realidades. Respecto a esto, los autores Raquel Casado y Fernando Lezcano en su libro *Educación en la escuela inclusiva*, rescatan la necesidad de que el profesorado esté en la capacidad de ser reflexivo y crítico con su propia práctica; que los profesores puedan pensar la diversidad como un nuevo modelo de la escuela que necesita diferentes estrategias tanto de enseñanza como de aprendizaje. En palabras de Casado y Lezcano “...se plantea un nuevo modelo de enseñanza, donde la escuela se propone como un lugar o espacio de conocimiento compartido, donde se intercambien significados y patrones culturales, donde se reinterpretar la cultura en lugar de reproducirla” (Casado y Lezcano, 2012, p.3).

Casado y Lezcano retoman en la primera parte de su libro la importancia de la educación inclusiva en la actualidad, desarrollan en primera instancia una diferenciación entre integración e inclusión y presentan un amplio panorama de los diferentes cursos, prácticas y teorías que reciben los docentes en formación en el contexto europeo. A pesar de que existan diferencias de ambiente entre Europa y Latinoamérica, estos escritores compilan desde diferentes propuestas y autores unas competencias que el docente en formación que pretende atender la diversidad, podría recibir y comprender en el proceso de preparación. Estas competencias son tanto teóricas como prácticas y éticas, pues ante todo se rescata que el compromiso del docente es lo que hace un verdadero cambio en la educación inclusiva. Casado y Lezcano señalan los siguientes puntos como las nuevas habilidades y tipos de saberes de los docentes para atender la diversidad:

- » La naturaleza de la integración (filosofía, principio, legislación...)
- » Detección de las distintas necesidades y dificultades que presentan los alumnos

- » Individualización y adaptación de la enseñanza
- » El contexto que rodea al niño
- » Comunicación y relación con el alumnado, los padres, otros compañeros
- » Valores profesionales (2012: 18).

Es evidente que desde estos postulados se hace necesario mirar la realidad educativa como un fenómeno que está en constante cambio, y que la diversidad en la escuela cobra protagonismo al tratar de dejar de homogenizar a las personas. Así mismo en el texto de Casado y Lezcano aparece una conclusión respecto a los temas que se proponen para la formación docente, de forma que la reflexión de la práctica educativa sea la oportunidad de ver, desde otros puntos, todo lo que tiene que ver con la educación inclusiva y atención a la diversidad. Se muestra asimismo que es oportuno plantearse una formación que no sólo se ocupe de aspectos técnicos y teóricos, sino también de una práctica que se asuma como proceso donde el profesor alcance unas actitudes y acciones propias para responder a las diferentes necesidades del contexto (Casado y Lezcano, 2012).

Respecto al papel que juega el profesor dentro de la diversidad como situación a atender en el aula de clase, es fundamental situarlo en una realidad que le exige ser flexible, creativo e investigador, de forma que pueda tomar lo que tiene a su alcance para asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. Por lo tanto la formación docente también es un tema de preocupación junto a la diversidad pues depende de cómo se comprenda y sea llevada a la escuela. La Unesco como la entidad que se manifiesta respecto a estas preocupaciones considera que:

La multiplicidad de contextos en que se sitúan y aplican los aprendizajes también exige abarcar temáticas diversas utilizando metodologías y estrategias de aprendizaje múltiples. El educador debe analizar constantemente los intereses, expectativas, estilos cognitivos y potencialidades de cada uno de sus educandos para apoyarlos a desarrollar o construir nuevos aprendizajes. (Unesco, 2013 p.29).

Por otra parte y en correspondencia con lo que se expuso anteriormente, la autora Rosa Blanco (2009), se retoma en este texto debido a que brinda algunas luces con respecto a la formación docente, al concebir que hay que mejorar algunas condiciones

de los profesores desde su preparación. La autora muestra que además de recibir una formación teórica, el docente también requiere una conciencia y acercamiento real a la diversidad no solo de los estudiantes, sino también de las familias, de los demás docentes, de los modelos pedagógicos, etc. Si hablamos de la formación docente para atender a la diversidad, se habla también de un cambio tanto epistemológico como práctico en la educación. De forma que:

Las instituciones de formación docente debieran ser espacios participativos, interculturales y abiertos a la diversidad, formando profesionales que sean representativos de las diferencias presentes en las escuelas y proporcionándoles herramientas para atender a la diversidad en todos los niveles educativos, como la utilización de un amplio abanico de estrategias de enseñanza, la identificación de barreras al aprendizaje y la participación o la incorporación de la cultura a los procesos educativos, entre otros aspectos (Blanco,2009, p.98).

Lo expuesto hasta ahora con respecto a la formación docente, coincide en elementos importantes como la transformación de las actitudes y el desarrollo de unas habilidades que permitan reflexionar acerca de las prácticas del profesor. En este orden de ideas, es pertinente resaltar que con base en los autores aquí reseñados, la diversidad es un elemento fundamental tanto en la formación como en la práctica misma, y que en ese sentido ser docente implica un cambio de actitudes personales y una apertura a todo lo que la diversidad tiene para ofrecer. Dicho lo anterior, cabe resaltar que cada tema conforma un tejido que contribuye desde diferentes perspectivas a la claridad teórica respecto a la formación docente para atender a la diversidad. Más allá de la cantidad de los conocimientos teóricos o herramientas prácticas con las que cuente el profesor, es su actitud y compromiso con el reconocimiento y valoración de la diferencia lo que hace que sus prácticas educativas cambien dentro del aula. No obstante estas relaciones de conceptos van encaminadas también a los objetivos y compromisos de la EPT referenciados anteriormente.

Para continuar con la conceptualización referente a la formación docente, es oportuno mencionar ahora el texto *Diez nuevas competencias para enseñar, invitación al viaje*, del autor Philippe Perrenoud. En este texto aparecen unas competencias que el docente del siglo ~~XXI~~ enfrenta día a día tanto en la escuela como en su formación a nivel

personal y profesional. Dentro del trabajo de Perrenoud hay una salvedad que vale la pena mencionar debido a que su trabajo va proyectado al futuro de los docentes, es una apuesta por la mejora continua de la preparación y una visión a futuro que da cabida al pensamiento de una escuela donde además de encontrar múltiples cambios, existen nuevas necesidades.

De acuerdo con estas diferentes competencias y en vista de que la escuela necesita nuevas alternativas, es menester del profesor ser consciente de que cada elemento de su práctica puede remitir a prácticas más selectivas y conservadoras, o por otra parte, ser prácticas democratizadoras e innovadoras (Perrenoud, 2007). Dependerá en gran parte de la concientización, el compromiso y la actitud del maestro crear nuevas situaciones en la escuela y poder resolverlas con los elementos teóricos y prácticos con los que cuenta.

La importancia de una reflexión constante sobre la formación docente tiene que ver con aspectos que cambian a diario tanto en el mundo y en la escuela, como en la ciencia, las artes y otras disciplinas de las cuales se nutre el quehacer docente. La formación del profesorado implica visibilizar todos los campos del ser humano en conjunto, no es solo la preocupación por el otro sino por un docente capaz de pensar en sí mismo, ser crítico y reflexivo con sus acciones y saberes para que luego, ese sentir y pensar lleguen al aula de clase. Por esta razón, Perrenoud rescata que

La profesión no es inmutable. Sus transformaciones pasan sobre todo por la aparición de nuevas competencias (relacionadas, por ejemplo, con el trabajo con otros profesionales o con la evolución de las didácticas) o por el énfasis de competencias reconocidas, por ejemplo, para hacer frente a la heterogeneidad creciente de los públicos y a la evolución de los programas. Cualquier referencial tiende a pasar de moda, a la vez porque las prácticas cambian y porque el modo de concebirlas se transforma. Hace treinta años, no se hablaba de un modo tan corriente del tratamiento de las diferencias, evaluación formativa, situaciones didácticas, práctica reflexiva o meta cognición (2007:6).

La cita anterior hace referencia no solo al cambio sino también a preocupaciones como la diversidad en la escuela; podría decirse que formar a nuevos docentes lleva

inherente esa reflexión y concientización acerca de la importancia de visibilizar y promover la diversidad.

Finalmente, si la educación es la preparación y base para la vida, debe brindar la posibilidad de vivir diferentes realidades, puede ayudar a cambiar el contexto de cada ser o por el contrario seguir construyendo ese camino. La responsabilidad de quienes forman no solo está en dar a los otros sino también en formarse a sí mismo y en esa medida, poder pensar en una construcción conjunta de saberes y no de transmisión. Cada maestro da a los otros lo que ha cultivado en sí mismo, por esta razón formar a los nuevos docentes en el reconocimiento y atención a la diversidad es transversal tanto para la escuela, como para los currículos, actores educativos y para la formación de cada persona.

## Resultados

Con el fin de dar respuesta a los objetivos propuestos para esta investigación, se establecen 20 precategorias que surgen a partir de los datos encontrados en la entrevista focal y en el análisis documental. Estas se refieren a diferentes formas de conceptualizar la diversidad y de identificarla dentro de las aulas de clase. Las precategorias arrojan los resultados que se organizan a partir de dos categorías principales: la primera se denomina conceptualizaciones, que responde a los saberes teóricos; y la segunda, aplicaciones prácticas y propuestas educativas, la cual responde a los saberes prácticos.

### Resultados en las entrevistas

Los datos recogidos durante el proceso de investigación permitieron definir diferentes precategorias en las cuales los estudiantes manifestaron sus conocimientos desde experiencias personales y teorías o conceptos adquiridos dentro de su proceso formativo.

La primera de las pre-categoría se denomina **Nociones**, con un porcentaje del **(26%)**

y hace referencia al conjunto de representaciones, imaginarios, ejemplos y argumentos que los docentes en formación expresan para referirse a la diversidad; dentro de ella se encontraron nociones referidas a las diferencias, las particularidades del ser, los grupos sociales, entre otras. Seguida de esta aparece la pre-categoría **Experiencias con docentes con el (5%)**, en la cual los estudiantes se remiten por una parte a las vivencias positivas desde el uso de las estrategias que implementan los docentes de las instituciones para dar respuesta a las diferencias en el aula y fomentar el respeto por el otro; y por otra parte, a las experiencias negativas, que se manifiestan en actos de exclusión, discriminación y segregación a las diferencias en el aula. En este orden de ideas aparece también la pre-categoría de **Experiencias con Necesidades Educativas Especiales con el (4%)**, en las cuales se hallaron acercamientos significativos con personas en situación de discapacidad, como la auditiva, la motriz, la hiperactividad, las dificultades cognitivas, la dislexia y el síndrome de Down. Como complemento de las experiencias se encuentra también la pre-categoría de **Poblaciones y características (10%)**, en la cual los docentes en formación identificaron diferencias y particularidades de algunos grupos poblacionales. Dentro de este reconocimiento aparecieron referencias a la población negra, autismo, hiperactividad, síndrome de Down, población estudiantil extra edad y población con situaciones conflictivas.

Por otra parte, en correspondencia con los saberes teóricos que han adquirido los docentes en formación en tema de diversidad, se encuentra la pre categoría de **Información sobre diversidad con el (13%)**, en la que los datos señalan que una parte de los estudiantes manifiesta no haber recibido ningún contenido teórico sobre diversidad, y por lo tanto no haber aplicado ninguna teoría o estrategia para atender la diversidad en sus prácticas pedagógicas. No obstante, algunos estudiantes sí logran identificar temáticas relacionadas en su proceso formativo, en este orden de ideas surge la pre-categoría de **Asignaturas sobre diversidad (9%)**, donde se identificaron las materias que aportan contenidos correspondientes a la atención a la diversidad, estas son: Pedagogías alternativas, Dificultades del aprendizaje de lectura y escritura, Historia de la lengua y Prácticas. En este sentido, se encuentra que los **Contenidos teóricos (8%)** que se abordan desde estas asignaturas apuntan a temas como: Necesidades Educativas Especiales, situaciones de discapacidad, pedagogía Waldorf y etnocentrismo. Con respecto a la aplicación de estos contenidos y a las

**estrategias (13%)** que aplican los docentes en formación dentro de sus prácticas pedagógicas para atender la diversidad de la población estudiantil, se destacan: el uso de estrategias contextualizadas, es decir los contenidos que se modifican o adaptan a las necesidades del contexto; las adaptaciones por iniciativa propia; las aplicaciones de diferentes modelos pedagógicos y otras formas de enseñar que los estudiantes indagan y adaptan al contexto educativo.

Finalmente, se mencionan desde las entrevistas algunas recomendaciones para reforzar el tema de la diversidad desde el currículo en aspectos conceptuales y prácticos. Estas sugerencias se recogen dentro de la pre-categoría de **Recomendaciones para el currículo (9%)**, y hacen referencia a un enfoque de interculturalidad desde todas las asignaturas y a la implementación de una práctica que se oriente en el tema y se implemente en los primeros semestres.

## Hallazgos en el Análisis Documental

Para el análisis documental se tomaron dos tipos de registros en los que se evidencia contenido relacionado con el tema de atención a la diversidad. El primero, algunos microcurrículos de las asignaturas que ofrece la malla 72 de la licenciatura, estos son: Estilos y estrategias de aprendizaje, Desarrollo humano, pedagogías alternativas, dificultades de aprendizaje, Investigación educativa, práctica I, realidades y contextos, situación de infancia y adolescencia y la ruta optativa en interculturalidad. Además se abordan cuatro artículos de investigación publicados en la revista Senderos Pedagógicos del Tecnológico de Antioquia y un informe sobre la Campaña Unidiversos, como experiencias que se registran en el tema de diversidad dentro de la institución.

Desde los microcurrículos que se analizaron de las asignaturas antes mencionadas, se encuentran 6 pre-categorías que predominan dentro de los datos que se relacionan con la atención a la diversidad.

La primera pre-categoría hace referencia a los **Contenidos específicos de las asignaturas (24%)** siendo este el elemento que ocupa mayor relevancia dentro de los

micro currículos; la segunda pre-categoría es la **aplicación de los contenidos teóricos al contexto educativo (11%)**, seguida de las **competencias (11%)**, en estas se destaca la capacidad del docente en formación para llevar a la práctica los conocimientos adquiridos, y a partir de ahí desarrollar unas habilidades que le permitan desenvolverse en el campo educativo; dentro de estas capacidades se encuentra la pre-categoría de **diseño de escenarios y estrategias (5%)** para el aprendizaje, en la cual se enfatiza en la importancia del diseño y aplicación de actividades acordes a los diferentes espacios educativos y a la diversidad de la población estudiantil. Finalmente, se encuentra desde las asignaturas un interés porque el estudiante desarrolle, a través del transcurso de la adquisición de saberes y de la implementación de los mismos, diferentes procesos de pensamiento, para los cuales se establecen las pre-categorías de proceso **de pensamiento crítico (5%)** y **proceso de pensamiento reflexivo (4%)**.

El otro registro analizado corresponde a publicaciones, con respecto a los textos revisados se encuentran cinco pre-categorías que priman dentro de estas publicaciones: la primera con mayor porcentaje se denomina **resultados (35%)**, la cual hace referencia a los hallazgos de las investigaciones aplicadas; el siguiente elemento son los **contenidos relacionados con la atención a la diversidad (24%)** en el cual se abordan fundamentos teóricos que permiten un acercamiento al concepto de diversidad desde un ejercicio de construcción de conocimiento.

La tercera pre-categoría corresponde a las **aplicaciones de las propuestas** investigativas **(16%)**, en las que se encuentran las estrategias con las que se intervino en la comunidad universitaria con el fin de sensibilizar frente al concepto de diversidad. Luego se encuentra la pre-categoría de **generación de conocimientos (11%)**, que se refiere a los términos asociados con la diversidad que se abordan dentro de las aplicaciones y propuestas. La última pre-categoría se denomina **impacto en contexto (7%)**, en la cual se evalúan los resultados y el impacto que se obtuvo de las aplicaciones de los procesos de sensibilización.

De acuerdo con los resultados obtenidos desde las entrevistas y el análisis documental, se ordenan en los siguientes cuadros las pre-categorías que corresponden a los saberes teóricos y prácticos. El primer cuadro corresponde a las pre-categorías de

las entrevistas que de acuerdo con la unidad de análisis dan respuesta a los saberes teóricos que tienen los estudiantes de los niveles VII y VIII del 2016-I sobre diversidad.

### Cuadro 1

#### Saberes teóricos

SABERES TEÓRICOS			
Unidad de análisis	Pre-categoría que surgen de las Entrevistas	Pre -categorías que surgen de las asignaturas	Pre-categorías que surgen de las publicaciones
Concepciones sobre diversidad -Saberes teóricos que orientan el currículo del programa -Saberes teórico en atención a la diversidad	Nociones 26%	Contenido específico de las asignaturas 24%	Contenidos 24%
	Información sobre diversidad 13%		
	Asignaturas sobre diversidad 9%	Diseño de escenarios y estrategias para el aprendizaje 5%	
	Recomendaciones para el currículo 9%	Procesos de pensamiento crítico 4%	Generación de conocimientos 11%
		Contenidos teóricos 8%	

El segundo cuadro corresponde a la unidad de análisis de los saberes prácticos, entre las cuales se encuentran las siguientes precategorías:

**Cuadro 2**

Saberes prácticos

<b>SABERES PRÁCTICOS</b>			
<b>Unidad de análisis</b>	<b>Pre categoría que surgen de las Entrevistas</b>	<b>Pre categorías que surgen de las asignaturas</b>	<b>Pre categorías que surgen de las publicaciones</b>
Saberes prácticos con relación a la atención para la diversidad -Experiencias que se registran sobre la atención a la diversidad -Los saberes prácticos que orienta el currículo del programa.	Estrategias pedagógicas 13%	Aplicación del contenido teórico específicos en el contexto  11.2%	Resultados 24%
	Poblaciones y características 10%	Competencias 11.2%	Aplicación de propuestas 16%
	Experiencia con docentes 4.7%		Impacto en el contexto 7%
	Experiencia con NEE 4.1%		

Fuente: elaboración propia

## Discusión de resultados

A partir de los hallazgos en esta investigación se establecen en el siguiente texto las relaciones que se entretienen con otras investigaciones y que han explorado la diversidad como componente formativo. Es importante señalar que los resultados de este trabajo son diferentes en su mayoría y que por esta razón se hizo indispensable analizar los hallazgos teóricos y prácticos desde 3 espacios diferentes: las entrevistas, los microcurrículos de las asignaturas y las publicaciones institucionales. No obstante la relación teórico práctica en la atención a la diversidad en la escuela, se indaga en esta investigación con el fin de conocer la realidad de las experiencias y perspectivas de los estudiantes frente al concepto; desde allí surgen las proyecciones y propuestas para generar un impacto en la comunidad académica del Tecnológico de Antioquia-Institución Universitaria.

Uno de los resultados significativos que aparece en esta investigación se refiere a las concepciones que tienen los docentes en formación sobre diversidad. Respecto a esto es evidente que existe un acercamiento al tema de diversidad por medio de nociones que surgen más desde una experiencia práctica más que desde la conceptualización teórica. Por tanto se infiere que al no poseer un conocimiento claro, los estudiantes se refieren a ella a través de nociones y ejemplificaciones para definirla. Un ejemplo de este pensamiento nocional es la respuesta que da uno de los estudiantes al preguntarle sobre lo que entiende por el término diversidad y expone que: “(...) la diversidad es eso, reconocer que hay un grupo de personas en una comunidad, hay características diferentes y cada quien posee unas cualidades muy singulares” (*Grupo 4 S.1*). Estas nociones demuestran que la diversidad no se asume como un aspecto transversal en la formación y se muestra como una característica correspondiente a diferentes grupos poblacionales que los docentes en formación se encuentran en sus prácticas pedagógicas; también aparecen nociones que se refieren a cualidades, diferencias y esencias de cada sujeto. Al respecto Correa, Bedoya y Agudelo (2015), consideran necesario que los docentes apoyen sus prácticas desde fundamentos teóricos y disciplinares que les permitan diversificar sus estrategias en el aula según los diferentes contextos.

De acuerdo con lo anterior Zapata (2011) asegura que los docentes en formación tienen una carencia en la conceptualización teórica y práctica sobre la diversidad y educación intercultural. No obstante el problema no será únicamente de la autonomía del estudiante, sino que se relaciona también con las dinámicas institucionales que permiten identificar si asumen una postura crítica y política con respecto a la diversidad, la multiculturalidad, la equidad y la inclusión; por tal razón se considera que en su mayoría los docentes tienen un vacío y una falta de claridad conceptual frente a lo que se refiere a diversidad, necesidades educativas especiales e inclusión educativa, González y Martín (2014).

Otro de los hallazgos que forman parte de este trabajo se exponen desde las posturas de los estudiantes frente a los contenidos que han recibido en temas de diversidad, pues el 13% de los entrevistados manifiesta no haber recibido información sobre el concepto, por lo que recalcan no haber implementado ninguna teoría o estrategia para atender a la diversidad en sus prácticas pedagógicas, al respecto uno de los entrevistados menciona: “Yo lo que pienso es que como no hemos visto la teoría suficiente, o mejor dicho nada en cuanto a diversidad, pues es imposible aplicar teorías relacionadas si uno ni siquiera sabe qué es diversidad” (*Grupo 2, S3*).

Por otra parte el 8% de los datos se refieren a los contenidos teóricos que los estudiantes tienen sobre diversidad dentro de los cuales aparecen: la identificación de necesidades educativas especiales, discapacidades visuales, auditivas, motrices, cognitivas, autismo, síndrome de Down y etnocentrismo. Esto muestra que los docentes en formación han construido aprendizajes desde las asignaturas y que en cierta medida tienen unas herramientas básicas para proceder cuando se encuentren una de estas diversidades en el aula de clase.

Desde las conceptualizaciones teóricas que se hacen dentro de la formación docente aparece la necesidad de profundizar en las nuevas corrientes pedagógicas que abogan por una enseñanza desde la pluralidad y un aprendizaje desde la diferencia. Estos nuevos modelos buscan implementarse en los centros de formación para maestros con el fin de erradicar los métodos tradicionales de la educación, Infante (2010).

Por otro lado dentro de los microcurrículos de la malla 72 aparecen diferentes contenidos teóricos y prácticos en los cuales se enfatiza en el diseño de escenarios de aprendizaje y desarrollo de diversas habilidades de pensamiento. Sin embargo otras investigaciones exponen que los cambios deben evidenciarse en las estructuras y bases de las licenciaturas, pues no basta con solo tener unas asignaturas en contados semestres. En este sentido es importante contar con una formación de los profesionales de la educación que se centre en las principales dificultades y vacíos que la atención a la diversidad ha manifestado hasta el momento (Infante, 2010; González y Martín, 2014).

Con respecto a las publicaciones se encuentra como hallazgo la generación de conocimiento, donde se muestra que el proceso de conceptualización va un paso más allá de lo que se concibe como diversidad. En este apartado las publicaciones comienzan a dialogar con diferentes enfoques teóricos y con la realidad de sus investigaciones para dar cuenta de nuevas formas de pensar la diversidad. Este proceso de generar conocimiento demuestra que la discusión teórica y las ejecuciones prácticas puestas en un mismo espacio de reflexión, disponen de material innovador para observar y conceptualizar el complejo fenómeno de lo diverso; sin embargo estos alcances se dan en la última etapa de la licenciatura o al culminarla.

Por esta razón Zapata (2011) argumenta que la capacidad de comprender, reflexionar e interpretar la complejidad del hecho multicultural y diverso en el contexto escolar es una competencia que se desarrolla en la formación. Es importante mencionar que en la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia, esta competencia se afianza en el desarrollo de la investigación como es el caso de las publicaciones, donde dejan para la cultura académica una generación o re construcción del conocimiento.

Con relación a estas capacidades que se desarrollan dentro del programa de formación, se encuentra que en los microcurrículos aparece una intención de incentivar a que el docente en formación adquiera los conocimientos teóricos para desarrollar las competencias o habilidades necesarias que le permitan llevar su conocimiento al contexto real. Ligado a este proceso se encuentra también una apuesta fuerte por desarrollar procesos críticos y reflexivos, además de dar unos lineamientos para

aplicar los contenidos teóricos específicos de cada asignatura en el contexto. Esta compleja propuesta curricular se cuestiona a partir de los hallazgos en las entrevistas, pues al parecer los docentes en formación no están alcanzando estas competencias en su totalidad y quedan en un proceso que inicia pero que pocas veces se culmina. Esta contradicción se rastrea a través de respuestas que se relacionan con la información sobre diversidad en las cuales aparecen respuestas como: “ Yo lo que pienso es que como no hemos visto la teoría suficiente, o mejor dicho nada en cuanto a diversidad, pues es imposible aplicar teorías relacionadas si uno ni siquiera sabe qué es diversidad.” (Grupo 2, S3). Comentarios como este demuestran que hay una desconexión entre lo que se plantea en las asignaturas y lo que ocurre en el aula de clase; al parecer los responsables directos de esta contradicción serían los formadores de formadores, es decir los maestros que enseñan en la licenciatura y que probablemente hay algún fallo en esta relación teórica que se plantea y la realidad de los aprendizajes. No obstante es importante destacar que es responsabilidad directa del docente en formación buscar, estudiar y profundizar los conocimientos y reflexiones que surgen desde el aula de clase; es responsabilidad del estudiante de la licenciatura crear espacios donde se dialogue desde lo que les sucede en sus prácticas pedagógicas y hacer énfasis en las soluciones y los conocimientos desde lo real, lo verídico y lo actual. Esta capacidad se acompaña por la sensibilidad y consciencia del mismo estudiante, depende de su actitud frente a la educación y de sus concepciones sobre la diversidad. Esta formación va de la mano de la identificación de cada maestro en formación como diverso y en ese sentido ser capaz de aceptar, promover, proponer y respetar la diversidad como un fenómeno actual y cambiante, (Zapata 2011).

Otro de los hallazgos importantes son los saberes prácticos de los docentes en formación porque cuentan desde sus vivencias cómo encuentran la diversidad en el aula de clase y qué han hecho para aprovecharla como insumo para el aprendizaje. Sobre estos resultados se encuentran experiencias positivas y negativas con docentes y con diferentes poblaciones, estrategias adaptadas al contexto e identificaciones de características específicas de las necesidades educativas especiales. Las prácticas que se identifican dentro del marco de la atención a la diversidad en la escuela, cuentan con anécdotas más significativas para los estudiantes que los contenidos teóricos, por ejemplo, algunos de los estudiantes hablaron de sus intervenciones pedagógicas en

instituciones como CLEI, Colegio Pestalozzi, Santa Catalina, Colegio de sordos y ciegos, entre otras lugares donde establecieron relaciones con la diversidad de capacidades de las personas y que les dejaron aprendizajes que ahora reconocen como parte de una experiencia fructífera con la diferencia. Un ejemplo de estas prácticas es el caso de uno de los entrevistados que cuenta que: “pues yo tenía un estudiante que provenía de una cultura indígena y los niños de ese salón no sabían qué era una persona indígena, pues no sabían nada, simplemente le decían que era un indio, entonces en esa práctica hubo la oportunidad que yo les explicara quiénes eran los indígenas, de dónde venían, todo, y él tuvo la oportunidad de explicar también cuál era su cultura y cuáles eran sus costumbres” (*Grupo 1 S.4*).

No obstante, así como las concepciones y actitudes negativas determinan la relación con la diversidad en la práctica pedagógica, las acciones que se emprendan desde las capacidades y desde las posibilidades para crecer enriquecerán el proceso de formación del maestro, permitiéndole descubrir que el mundo escolar cuenta con todas las ventajas para transformar la vida de quienes llegan con las expectativas en alto de construir una mejor realidad y para potenciar las oportunidades de cada sujeto en su individualidad (López e Hinojosa, 2012).

De acuerdo con las discusiones planteadas hasta ahora, se propone el siguiente cuadro donde se muestran las categorías que surgen a partir del análisis de las pre-categorías. Las dos grandes categorías denominadas Conceptualizaciones y Aplicaciones prácticas y propuestas, contienen todos los hallazgos obtenidos en la investigación y permiten observar la actualidad de los docentes en formación y del programa de Licenciatura frente a la diversidad.

Cuadro 3

CATEGORÍAS	
Conceptualizaciones	Aplicaciones prácticas y propuestas
Nociones	Experiencias con docentes
No ha recibido información- no implementa conocimientos	
Contenidos teóricos	Experiencias con NEE
Recomendaciones para el currículo/ negación de la diversidad en el currículo	Poblaciones y características
Asignaturas	Estrategias personales y aprendidas
Competencias	
Diseño de escenarios y estrategias para el aprendizaje	Resultados
Procesos de pensamiento crítico	
Procesos de pensamiento reflexivo	Aplicación de propuestas
Contenido específico de las asignaturas	
Contenido (Publicaciones)	
Marco referencial	Generación de conocimientos

## Conclusiones

En relación con lo expuesto en los resultados sobre las categorías de conceptualizaciones y aplicaciones prácticas, es posible reconocer en primera instancia que desde las asignaturas se manifiesta un interés porque el estudiante adquiera unos saberes teóricos y desarrolle diferentes habilidades de pensamiento crítico y reflexivo que, complementado con la aplicación dentro de los contextos, le permiten al docente en formación una confrontación de la realidad educativa con las posturas teóricas y corrientes pedagógicas que se utilizan en la actualidad.

Sin embargo, desde las entrevistas se encuentran diferentes vacíos frente a los conocimientos, los procesos de pensamiento y las estrategias prácticas relacionadas con la atención a la diversidad. Prueba de ello es que los estudiantes conceptualicen la diversidad a partir de nociones y ejemplificaciones desde sus experiencias personales y concepciones. Esta razón lleva a pensar que los docentes en formación no están alcanzando por completo las competencias planteadas desde las asignaturas y se reconoce que a pesar de tener acercamientos al concepto de diversidad pocas veces se profundizan desde la teoría y la práctica.

A partir de las entrevistas es posible suponer que el conocimiento sobre atención a la diversidad que se imparte en la universidad no está cumpliendo cabalmente con las expectativas de los estudiantes y éstos no están haciendo uso de las herramientas didácticas, conceptuales y metodológicas que les permitan reconocer y utilizar la diversidad como un ambiente de aprendizaje. Vale la pena recalcar que un 13% de los datos obtenidos se refieren a la poca aplicabilidad de la teoría, lo que conlleva a una adaptación al contexto real que en algunas ocasiones no dan los resultados esperados, y por lo tanto deben recurrir a otras formas de intervenir la población.

Por otra parte, es importante reconocer que desde la voz de los estudiantes se manifiesta que sus aprendizajes más significativos se logran más desde las experiencias que permiten las prácticas pedagógicas, que desde los contenidos teóricos sobre diversidad en la escuela. Esta oportunidad de aprendizaje se acompaña por la sensibilidad y consciencia del mismo estudiante sobre el reconocimiento de las diferencias de cada contexto y por ende de cada persona; la capacidad de reflexionar depende también de la actitud del maestro en formación frente a la educación y de sus concepciones sobre la diversidad. No obstante se considera fundamental comenzar desde la licenciatura, una sistematización de las experiencias de las prácticas más significativas para dejar evidencias de los procesos que se realizan en los diferentes espacios educativos.

Además, desde las publicaciones identificadas en el análisis documental, se observa que los estudiantes que realizan procesos investigativos en su práctica profesional, a diferencia de las prácticas pedagógicas, adquieren algunas competencias que

les permiten conceptualizar la diversidad por medio de la discusión con diferentes relaciones teórico-prácticas que muestran un diálogo con otros enfoques, y se transversalizan con la realidad de sus investigaciones para dar cuenta de nuevas formas de pensar la diversidad.

Finalmente se concluye que a pesar de no tener la suficiente información en materia de diversidad, los estudiantes encuentran este fenómeno social no solo en las asignaturas sino también en sus prácticas, en sus intervenciones educativas u otros espacios donde interactúen como docentes. Hace parte de cada persona en su rol como profesor hacerse responsable de su preparación y de sus diferentes acciones para aprovechar la diversidad como una nueva oportunidad de aprender de los demás.

## Referencias

- Blanco, R. (2009). *La atención educativa a la diversidad y las escuelas inclusivas*. En Calidad, equidad y reformas en la enseñanza. Comp. Álvaro Marchesi, Juan Carlos Tedesco y César Coll, pp 87-99. Madrid, España: Fundación Santillana/OEI. Recuperado de [http://dcsh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Atencion\\_BLANCO.pdf](http://dcsh.xoc.uam.mx/planeacion/bibliografia2014/Atencion_BLANCO.pdf)
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos. *Boletín del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, 48, 55- 72. Unesco/Orealc, Santiago de Chile. Recuperado de [http://innovemosdoc.cl/diversidad\\_equidad/investigacion\\_estudios/hacia\\_una\\_escuela](http://innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela)
- Casado, R. y Lezcano, F. (2012) *Educación en la escuela inclusiva. Formación del profesorado y perspectivas de futuro*. Buenos aires: editorial Magisterio del Río de la Plata. Recuperado de [http://www.academia.edu/12364599/EDUCACION\\_EN\\_LA\\_ESCUELA\\_INCLUSIVA](http://www.academia.edu/12364599/EDUCACION_EN_LA_ESCUELA_INCLUSIVA)
- Correa, J; Bedoya, M; Agudelo, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 9(1), 43-60.
- Correa, J., y Restrepo, N. (2017). Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la equiparación de oportunidades. Investigación “Política de atención educativa para la diversidad en el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria” 2013-2016.

- González, F., Martín, E. (2014). Educación para todos: formación docente, género y atención a la diversidad. *Cuestiones de género: de la igualdad y la diferencia*, (9), 11-28. Recuperado de <http://revpubli.unileon.es/ojs/index.php/cuestionesdegenero/article/view/1151>
- Infante, M. (2010). Desafíos para la formación docente: inclusión educativa. *Estudios pedagógicos XXXVI*, (1), 287-297. Recuperado de <http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=50718>
- López, M. d. C. y Hinojosa, E. F. (2012). El estudio de las creencias sobre la diversidad cultural como referente para la mejora de la formación docente. *Educación XX1*, 15(1), 195-218. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70621158010>
- Martínez (S.f). *El discurso de la educación en la diversidad en los albores del siglo XXI*. Facultad F.I.C.E, Universidad del País Vasco. Recuperado de <https://www.nodo50.org/movicaliedu/diversidadbegona.PDF>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). *Informe de revisión nacional de la Educación Para Todos (EPT) 2015*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002300/230024S.pdf>
- Perrenoud, P. (2007). Diez nuevas competencias para enseñar, invitación al viaje. Barcelona, España: editorial Biblioteca de aula. Recuperado de <https://goo.gl/dK66lt>
- Plan Decenal de educación. (2007). *Lineamientos del PNDE para la educación preescolar, básica y media*. Recuperado de [http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057\\_prebasica.pdf](http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/articles-166057_prebasica.pdf)
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: Arfo ediciones e impresiones Ltda. Recuperado de <http://contrasentido.net/wpcontent/uploads/2007/08/modulo4.pdf>
- Unesco. (2000). *Marco de acción de Dakar*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- Unesco-OEI. (2013). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*.
- Zapata, R. (2014). Diversidad cultural en la formación del futuro profesorado en América Latina. Necesidades y perspectivas. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17 (2), 219-234. Recuperado de DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.197611>

# Los talentos artísticos a través del desarrollo humano, en los estudiantes del Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria<sup>1</sup>

Artistic talents through human development  
the students at Tecnológico de Antioquia

**Miguel Arnoby Góez Vásquez<sup>2</sup>**

**Judith Maya Vélez<sup>3</sup>**

**Sirley Andrea Toro Gutiérrez<sup>4</sup>**

## Resumen

**E**sta investigación surge a partir de estudiantes motivados por inquietudes en correlación a las diversas poblaciones dentro del Tecnológico de Antioquia, específicamente, con respecto a los talentos artísticos dentro de la universidad y de los estímulos que aseguran la permanencia de los mismos en los grupos culturales ofrecidos desde la dirección de bienestar, encargada de la formación artística en la institución. Se establecieron objetivos orientados a la caracterización de los estudiantes pertenecientes a dichos colectivos, los apoyos e incentivos

---

<sup>1</sup> El capítulo de libro presenta los resultados del proyecto "Talentos artísticos TDEA", implementado durante la práctica investigativa de la Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua en el año 2016.

<sup>2</sup> Licenciado en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Integrante del semillero de investigación Unidiversos. noby2424@gmail.com

<sup>3</sup> Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Integrante del semillero de investigación Unidiversos. judithmayavelez@gmail.com

<sup>4</sup> Estudiante de último semestre de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana. Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria. Integrante del semillero de investigación Unidiversos. atorog919@gmail.com.

generados para su construcción personal y, finalmente, la recolección de insumos para un posterior diseño de una política institucional que apunte hacia su beneficio directo, abordados a partir de un enfoque hermenéutico que posibilitó el análisis de lo encontrado en el área de Educación y Cultura. A partir de las interpretaciones de los resultados se concluye que el arte es uno de los pilares fundamentales que configura el pensamiento crítico de los estudiantes, en el que se integran diversos campos disciplinares, y que le permiten potencializar las capacidades que poseen estos en los espacios que ofrece Bienestar Universitario.

**Palabras clave:** arte, desarrollo humano, educación, talentos artísticos, grupos de proyección artística.

## Planteamiento del Problema

Antes de la formulación inicial del problema encontrado en la Institución Universitaria Tecnológico de Antioquia en correlación a los talentos artísticos dentro de la misma, se realizó una indagación de orden teórico con el objetivo de delimitar los antecedentes en relación a la temática y la población directamente afectada, principalmente en cuanto a los espacios en los que se esbozan sus trabajos y la incentivación dentro de los mismos.

Esta recolección informativa dirigió al equipo a seis investigaciones concernientes a talentos artísticos en los ámbitos de educación superior, media básica y local, que permitieron tener acercamientos a la comprensión del tema y sus avances; de manera que se lograra una orientación acertada en correlación al problema investigativo.

El Propedéutico Usach (Universidad Santiago de Chile) en alianza con la Unesco (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) presentan el trabajo “Una experiencia exitosa por una educación”, a través del

cual se construye una propuesta de educación inclusiva basada en la Política de Responsabilidad Social Universitaria, dando pie a un discurso cimentado a raíz de los problemas del estudiantado en términos socioeconómicos y académicos. Metodológica y teóricamente hablando, en esta investigación chilena se analiza apoyado en procesos estadísticos el desempeño y resultados de los estudiantes, teniendo una base en indagaciones alrededor del territorio chileno desde lo rural y lo urbano que permitió la formulación de un problema constituido solo a partir de los talentos académicos.

En segundo lugar, se recurrió al trabajo investigativo “La acción afirmativa en la Universidad de los Andes” de León y Holguín (2004), quienes analizaron el caso de estudiantes considerados como talentos académicos provenientes principalmente de poblaciones indígenas y afrodescendientes en estado de marginalidad, que fueron ayudados económicamente para su sostenimiento dentro de la institución de educación superior y que, a posteriori, abandonaron sus estudios a causa de las exigencias curriculares y académicas de la misma. Esta investigación de carácter explicativo y descriptivo permitió visibilizar las dificultades que, en primera instancia, tuvieron los estudiantes, no sólo en términos económicos sino también académicos, evidenciando una carencia de acompañamiento y a partir de la cual se generaron diversas estrategias para mejorar los apoyos brindados a estudiantes con rendimientos superiores a la media.

Pasando al tercer antecedente investigativo, el equipo se topó con Ortiz et. al (2013) y su investigación “La identificación y desarrollo de alumnos talentos en la educación superior”, dentro de la cual se hace un análisis de los estudiantes talento y su incidencia dentro del aula estudiantil cubana. En esta investigación se propone generar medidas para la identificación temprana de estos talentos, desde el proceso de enseñanza-aprendizaje, el apoyo a los docentes para promover su desarrollo en el ámbito profesional y el estudio del talento desde una postura contextualizada y personalológica de acuerdo con las posturas vigotskianas. Esto delimitando el talento en la formación profesional como una forma de funcionamiento de la personalidad direccionada hacia la creación y el contacto con su área de desarrollo académica, condicionados por las exigencias de los contextos desarrolladores del talento en la educación superior.

A partir de otra mirada, se encuentra la investigación de Mora y Osses (2012, p.1) titulada “Educación Artística para la Formación Integral. Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil” que enmarca la crisis que ha producido la globalización, el consumismo y el poder que ejercen los medios audiovisuales, en la pérdida del humanismo. La educación allí implícita ha cobrado estos efectos y se ha sometido a las exigencias que esta demanda requiere, es donde dicen los autores que debe enfocarse la mirada desde la cultura visual y la formación desde lo estético que apunte a que los individuos se replanteen los desafíos que enfrentan en un medio como este.

Desde otra perspectiva que se enmarca fuera del contexto universitario, se encuentra la investigación de Garcés (2011) “Juventud y comunicación. Reflexiones sobre la prácticas comunicativas de resistencia en la cultura hip hop de Medellín” donde profundiza en el escenario de las mediciones, para revisar la relación que existe entre juventud y comunicación, a partir de la cual se infiere que el énfasis en las culturas juveniles corresponde a una nueva forma de valorar y reconocer las identidades juveniles y sus formas de apropiación de medios de comunicación. La identificación de acciones y producciones de cultura de jóvenes vinculados al hip hop, a través de la apropiación de medios de comunicación, supone la comunicación *otra*. La cultura hip hop promueve proyectos juveniles dotados de independencia y creación, abarcando las posturas subjetivas y las identidades juveniles, que en su diferencia y resistencia cultural, recrean y confrontan la cultura y los procesos hegemónicos impuestos por el mundo adulto y las industrias culturales orientadas hacia un alto consumo juvenil.

Ahora bien, Castaño (2014), en su investigación “Estudio de caso del Festival INVAZION 2008-2013. La gestión de la música *underground local* desde el espacio público de Medellín”, constituye un análisis de la promoción y la difusión de la música underground gestada por músicos independientes de la ciudad, en relación con las normativas culturales (plataforma política del Estado; el lugar que ocupan las prácticas promovidas por INVAZION) y con el Espacio Público, entendido como el lugar perteneciente a la ciudadanía en la cual la vida es posible en el entramado de las interacciones cotidianas. El aporte de dicha investigación se instaure desde un proceso paulatino hacia la estimación de gestiones que integren el colectivo Invazion,

como acción transformadora desde el espacio público de la ciudad. Asimismo, esta investigación ayuda a materializar el deseo de integrar una cartografía que permite visibilizar la oferta cultural de la ciudad, debido a que muchas prácticas culturales *underground* pasan desapercibidas. Con respecto al vacío que no es explícito, hay cierta tendencia hacia la reflexión de una formación académica en quienes han tenido un desarrollo empírico en estos espacios culturales. Es decir, existe una carencia en la formación del gestor. La academia establecería una profesionalización puesto que ofrece un cumplimiento óptimo en el quehacer de estos gestores. A través de esa acción formativa se identifican las bondades y las carencias del medio.

Para formular el problema es importante destacar que el arte como expresión de los sentimientos provoca en los seres humanos distintas reacciones; desde diferentes posturas subjetivas se escuchan voces de admiración cuando se percibe una pintura, la perfecta combinación de colores y la excelente técnica de quien elaboró ese cuadro, del que nos dejamos persuadir; se generan rumores del magnífico acople de los músicos, la melodiosa voz de la cantante que produce asombro cada vez que se adueña del escenario. Pero sin duda, las adulaciones y los aplausos son imposturas de lo inmediato; tanto el desarrollo de un saber académico, como el científico, supone un trabajo tan arduo como lo requiere el arte. Cada esfuerzo por mejorar viene cargado de situaciones que implican un desgaste físico y emocional. Podría darse la comparación con las actividades físicas o deportivas, pues la constante práctica y el entrenamiento hacen que el deportista tenga un mejor desempeño.

De igual forma este arte, como finalidad comunicativa y estética, se centra en la expresión de lo que conmueve a las personas, sean sentimientos de felicidad o de tristeza; el talento, como fuente de capacidad artística establece el vínculo entre lo interior del ser y lo externo a él. Así pues, toda aquella persona íntegra debería situarse en senderos bifurcados en los que, cualquier tipo de interés, lo lleve a un pleno gozo a causa de sus determinaciones.

El desarrollo íntegro de cada sujeto viene configurado por un sinnúmero de particularidades que confluyen en los entornos en que estos se desenvuelven. El PNUD (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo) durante varios años ha venido

estableciendo la concepción sobre el desarrollo humano: “significa crear un entorno en que las personas puedan hacer plenamente realidad sus posibilidades y vivir en forma productiva y creadora de acuerdo con sus necesidades e intereses” (PNUD, 2001, p.11).

Así pues, atendiendo al desarrollo humano, motivado por esas necesidades e intereses particulares, en el cual los planteles educativos procuran potencializar diferentes habilidades de los estudiantes para responder a dicha integralidad subjetiva, dentro del Tecnológico de Antioquia -Institución Universitaria se ha venido presentando una situación de orden cultural que afecta la proyección de los grupos artísticos de la misma. Si bien, el interés primordial de los estudiantes se instaura en la formación académica, los que poseen capacidades artísticas, tienden a participar en los grupos artísticos y culturales, provocando una atmósfera institucional en donde las afinidades artísticas cobran un valor importante. La dificultad que se anuncia es la poca continuidad de estos grupos, es decir, hay un abandono por parte de los estudiantes debido a factores que no permiten una integración de mayor tiempo, esto es: la graduación de cada uno de los estudiantes, las dificultades en los horarios académicos, y la falta de estímulos que inciten a un mayor compromiso por parte de los educandos.

Ahora bien, abogando por esa búsqueda del hombre integral, lo que pretenden las Instituciones Educativas de Educación Superior (IES), se fundamenta en el desarrollo de currículos ajustados a las diferentes áreas del conocimiento –ciencias exactas y humanidades–; no obstante, los saberes son extensos, y las condiciones para que se dé ese acercamiento profundo son circunstanciales. Es decir, el contacto superfluo con el arte y los talentos viene predeterminado por cuestiones de orden temporal, donde lo cultural se convierte en una opción netamente de entretenimiento para los estudiantes, sin tomar en cuenta que una formación en lo cultural es la base de una educación integral de calidad. Al respecto Nussbaum manifiesta que:

En casi todas las naciones del mundo se están erradicando las materias y las carreras relacionadas con las artes y las humanidades, tanto a nivel primario y secundario y con mayor restricción al nivel terciario y universitario. Concebidas como ornamentos inútiles por quienes definen las políticas estatales en un momento en que las naciones deben eliminar todo lo que no tenga ninguna utilidad para ser competitivas en el

mercado global (...). Aquello que podríamos describir como el aspecto humanístico de las ciencias, es decir, el aspecto relacionado con la imaginación, la creatividad y la rigurosidad en el pensamiento crítico, también está perdiendo terreno en la medida en que los países optan por fomentar la rentabilidad mediante el cultivo de capacidades utilitarias y prácticas aptas para generar renta (2010, p. 20).

En relación con lo anterior, no se desconoce que en el Tecnológico de Antioquia exista una tendencia a generar impacto con los talentos artísticos y la cultura, pues son evidentes las labores que se realizan desde el área de Bienestar Universitario y las constantes actividades de muestra cultural efectuadas por los distintos grupos de proyección, llevadas a cabo en diferentes escenarios de la universidad y fuera de ella. Habría cierta correspondencia en lo que se refiere al desarrollo humano, pues aparte de llevar procesos académicos en correlación con cada programa, se visibiliza el arte como uno de los componentes que conforman una educación de calidad. Sin embargo, se torna alarmante el hecho de que los movimientos artísticos sólo llegan a posicionarse desde un requerimiento, la realización del Acude, como cátedra indispensable para otorgar el título y no desde una corriente que atañe el placer por una atmósfera artística, un ambiente donde sea el arte el centro de muchos pensamientos subjetivos.

Por lo tanto se genera la siguiente pregunta que problematiza nuestra idea de investigación: ¿De qué manera son potencializados los talentos artísticos desde el desarrollo humano en el Tecnológico de Antioquia, que permita la sostenibilidad de los grupos de proyección artística?

## Metodología

Este proyecto de investigación se sitúa dentro del paradigma cualitativo, puesto que se localiza un fenómeno social que compromete a los individuos. Becker (1986) citado por Coulon (1995, p. 58) nos dice que para poder comprender el comportamiento de un individuo se adentra de alguna forma en lo que él piensa o pensaría de esa situación dejando a un lado las visiones y prejuicios del entrevistador. Además, posiciona el proyecto de investigación en ambientes dinámicos, cargados de múltiples interpretaciones en las cuales la realidad social inmersa en los espacios

físicos condiciona el actuar de los seres humanos: “La investigación cualitativa se preocupa más de temas sustantivos que de temas formales, más de problemas prácticos que de los teóricos. En la elección, se priman los problemas derivados de necesidades sociales, de demandas socioeducativas” (Tójar, 2006, p.183), que van desde varios aspectos: el social, cultural y emocional, repercutiendo en lo cotidiano de las personas que coexisten dentro de una comunidad. Para acceder a esa realidad sustantiva es necesario situar el discurso como fuente primordial de información, un texto producido por alguien en una situación de comunicación interpersonal, sea esta oral, escrita o filmada, o de cualquier otra forma.

El proyecto se inscribe bajo el enfoque hermenéutico, el cual se fundamenta en la crítica social con un marcado carácter auto-reflexivo, considerando que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de grupos, pretendiendo la autonomía racional y liberadora del ser humano. Con él, se darán interpretaciones a la información obtenida, para que, de esta manera, se pueda comprender cómo se está incentivando los grupos artísticos y culturales del Tecnológico de Antioquia, con miras de tener un desarrollo humano.

En cuanto a la técnica, se plantea la realización de la entrevista, definida por Kvale como “una forma específica de conversación en el que se genera conocimiento mediante la interacción de un entrevistado y un entrevistador” (2011, p.4). A través de esta técnica habrá un acercamiento a los estudiantes de los grupos artísticos y culturales, logrando una interacción que permita reconocer esta problemática y ver cómo se evidencian los procesos de permanencia en los grupos de proyección, esto es, el fortalecimiento de las capacidades y el tipo de incentivos que reciben.

Con respecto a la utilización del instrumento -guión de entrevista semi-estructurada- se podrá identificar si se incentivan o no los procesos artísticos que realizan los estudiantes del Tecnológico de Antioquia, durante su permanencia en la institución, además, de si dichas actividades repercuten o no en sus procesos académicos en relación con el fortalecimiento de las capacidades y la formación de individuos disciplinados e íntegros. De igual forma, esta entrevista, también conocida como focalizada, busca en este proyecto obtener información pertinente de los sujetos

implicados en dicha investigación, que permita, a su vez, dar respuesta a los objetivos propuestos. La población seleccionada para llevar a cabo este proceso es: estudiantes que pertenezcan a los Acudes de arte, y a los grupos de proyección artística; y directivos y docentes que hacen parte del área de Educación y Cultura del Tecnológico de Antioquia.

Las entrevistas se realizaron teniendo en cuenta estos aspectos: la selección de los participantes que pertenecieran a distintas poblaciones; las preguntas se determinaron a partir de las categorías y las unidades de análisis.

En cuanto a la muestra o la población participante, serán estudiantes del Tecnológico de Antioquia que hagan parte de los grupos artísticos y culturales. Se realizarán 8 entrevistas distribuidas de la siguiente manera: dos estudiantes en la categoría de Acude de artes; dos en la categoría de grupos de proyección artística; dos docentes de Educación y Cultura y dos directivos de Bienestar Universitario, dichas muestras son tomadas a conveniencia de acuerdo a lo que señala Kvale (2011).

Respecto a las consideraciones éticas para ejecutar este trabajo se hace necesario asumir algunas desde quienes rigen esta investigación y desde el trabajo de campo que se plantea mediante la aplicación de los instrumentos. Como responsables de la investigación es trascendental tomar un distanciamiento relevante en relación al rol de estudiantes en formación de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana, debido a que la ocupación dentro de este proyecto debe asumirse como investigadores con fines académicos, dejando de lado el papel de estudiantes. La correspondencia con la licenciatura cambia con el fin de desarrollar esta propuesta de forma objetiva y retoma los compendios teóricos y prácticos necesarios para aportar a la Institución Universitaria con respecto a esta realidad.

## Marco referencial

El capítulo *políticas culturales en Colombia* se convierte en el marco legal que contextualiza el proyecto de investigación. En él, se parte desde unos antecedentes

que definen la política en el campo de las artes: el Plan Nacional de Música para la Convivencia (PMNC) y el Plan Nacional Para las Artes 2006-2010; estos planes iniciales fueron diseñados con un enfoque de campo artístico en busca del fortalecimiento de las prácticas artísticas en varias dimensiones: investigación, formación, creación, circulación y gestión.

Las políticas para las artes asumen el rol del Estado en los asuntos relativos al fomento de las artes, como la necesaria intervención pública para garantizar las condiciones que permiten el ejercicio de prácticas artísticas a la mayor parte de la población, reconociéndolas como derechos culturales, asimismo, como una mediación para la organización y reglamentación de las actividades de un sector con responsabilidades públicas, que contribuye a configurar y redefinir las identidades y a enriquecer el patrimonio cultural de la nación, mediante su productividad simbólica, social y económica (Ministerio de Cultura, p.96).

Lo anterior, corresponde a una visión totalizante de una política pública que le apuesta al desarrollo íntegro de las comunidades por medio de la cultura y el arte, dejando entrever la responsabilidad y el compromiso que tiene el Estado con el patrimonio cultural. La política del Ministerio de cultura se encuentra regida por cuatro principios que permiten la regulación y la sostenibilidad de la misma, radicada en la necesidad de garantizar procesos de negociación en nociones de conceptos como: diversidad, cobertura y calidad en condiciones de equidad. Así pues, los principios de democracia, lo diverso, lo integral y lo sostenible se convierten en ese direccionamiento para que dicha política sea efectiva, que regule todos los procesos culturales y provoque el constante cambio supeditado a partir de la interacción social desde el sentido estético.

Desde otra mirada, es importante retomar las inteligencias múltiples –IM– de Haward Gardner, con respecto a la temática general de los talentos. Es imprescindible abordar al psicólogo -investigador, puesto que se convierte en la voz principal para dar fundamento a lo concerniente con los talentos y las capacidades humanas desarrolladas a partir del fortalecimiento de las diversas formas de aprendizaje, en este caso, las diferentes inteligencias que presentan los seres humanos. En su libro: *Arte, mente y cerebro*, el autor, manifiesta cómo fue trascendental, para su vida, haber tenido

la posibilidad de estar cerca de las artes desde pequeño, en particular haber tocado el piano. Lo anterior le permitió destacarse siempre como un estudiante brillante. Años más tarde, en el campo académico e investigativo, ese acercamiento a las artes lo condujo a desarrollar el Proyecto Zero, forjado durante más de una década enlazada al estudio de los procesos humanos creativos, como se revela en la creación artística. Dicho proceso es a partir de la psicología cognitiva que indaga y ahonda sobre las leyes básicas del pensamiento humano.

Esta teoría sobre las inteligencias múltiples deja atrás la concepción singular que se ha tenido sobre la inteligencia. Hasta hace poco sólo eran evaluadas y fortalecidas las inteligencias lógico-matemática y la lingüística. A diferencia de esta noción, la teoría de las IM comprende la competencia cognitiva como un conjunto de talentos, habilidades y capacidades denominadas “inteligencias”. Todos los individuos poseen estos talentos, habilidades y capacidades instauradas en la mente en distintos niveles de desarrollo.

Gardner señala que la inteligencia se debe entender como la “capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o más culturas”. Desde esta perspectiva el enfoque de las capacidades de Nussbaum puede relacionarse con lo que plantea Howard ya que brinda ese desarrollo mental a través de la identificación de las particularidades y características de cada individuo, desde el trabajo pedagógico y las posibilidades del ambiente que permiten el desarrollo de estas. Más adelante, se hablará en qué consiste este enfoque de las capacidades, por ahora, se sigue con la concepción de las IM.

El autor amplía el reconocimiento holístico de lo que es la inteligencia: “la brillantez académica no lo es todo”. Se ha demostrado que adaptarse a la vida significa desenvolverse en diferentes espacios y tiempos que, de alguna forma, exigen el desarrollo y fortalecimiento de nuevas competencias, un ejemplo de esto es la adaptación que deben tener los estudiantes nuevos durante los primeros semestres en la universidad; se requiere diferentes competencias para permanecer en un establecimiento de educación superior, que ni la escuela otorga a los estudiantes. Dicho de otro modo, las habilidades, competencias, pueden adquirirse cuando el entorno obligue a las personas a buscarlas.

Desde otra mirada, el autor no niega el componente genético pues considera que esas potencialidades de una u otra forma se van desarrollando en el medio ambiente. En Nussbaum (2012) se entiende estas capacidades genéticas como “capacidades interiores” que se van fortaleciendo a medida que la sociedad permita el fortalecimiento de las “capacidades combinadas”, que en otras palabras correspondería a eso que el medio ambiente puede ofrecer a las personas (entiéndase medio ambiente a todos los espacios sociales y naturales que permiten el desarrollo de dicha capacidad interior). Esto podría clarificarse si se pone de ejemplo el perfil de un deportista de élite. Ninguno de ellos llega a niveles de competencia altos sin tener un entrenamiento extenuante, por buenas que lleguen a ser sus cualidades naturales. Esto mismo podría situarse en escritores (poetas), matemáticos (ingenieros, científicos), o de seres humanos que poseen una inteligencia emocional. De acuerdo a lo anterior, en lo propuesto por Howard Gardner (Proyecto Zero) todos los individuos están en capacidad para desarrollar una o varias de estas inteligencias, no sin antes mencionar que la motivación y la formación en estas es de suma importancia para generar ese tipo de competencias, en las ocho inteligencias que Gardner estableció: inteligencia lógico-matemática, lingüística, espacial, corporal-kinestésica, musical, intrapersonal, interpersonal, emocional, naturalista.

Por otra parte, Gardner en su ensayo *Educación artística y desarrollo humano* (2011), enlaza las dos temáticas hacia las que el proyecto se encamina; hace un recorrido histórico del desarrollo humano desde Darwin hasta el siglo XXI, además de analizar cómo la educación artística desde Platón ha sido mirado con recelo hasta nuestros días, advirtiendo que es peligrosa, ya que en ocasiones estas muestras artísticas se salen de contextos donde la irreverencia y la crítica están inmersas en las obras de algunos artistas y ofenden hasta la misma democracia y otros tipos de gobierno. En cuanto a lo educativo las producciones artísticas de los niños y niñas en su etapa inicial de aprendizaje están enmarcadas en la libertad y el goce. Pero llegado el momento irrumpe este goce estético, puesto que se ve limitado a cumplir requerimientos de repetición y normas que son dadas por otros, se da apertura a expresar sentimientos y emociones, pero pocas veces se enfatiza en lo estético y lo histórico que son un referente fundamental en el proceso. “Pero desde una perspectiva científica, resulta apropiado preguntarse por los métodos y prácticas en la educación artística: sobre aquello

que debe enseñarse, sobre cómo puede enseñarse y sobre qué base deben darse los resultados educativos” (p.14). El autor menciona que es complejo hallar respuestas a estos interrogantes, pero estableciendo una postura desde el desarrollo humano puede configurarse una guía para que los docentes en artes a la hora de estructurar sus procesos de enseñanza, tengan en cuenta el desarrollo de las capacidades de sus estudiantes. Establece que la educación artística debe asumir el reto de “modular de una forma eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y para la evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar” (p.16). Además de establecer que:

El anterior postulado de Gardner, hace mención en entrelazar las dos temáticas que se funden en la realización del ser humano y sus manifestaciones, revertiendo en resultados más allá de lo académico en sujetos reflexivos frente a su vida y su quehacer. “El desafío en la educación artística consiste en modular de un modo eficaz los valores de la cultura, los medios disponibles para la educación en las artes y para la evaluación, y los particulares perfiles individuales y de desarrollo de los estudiantes a educar”. El autor, y esta frase en particular, hace reflexionar sobre el desafío de la educación en artes y su posible salida a una crisis que se viene enfrentando por siglos.

De igual forma, el autor hace referencia a que se ha percibido, en la actualidad, un “esfuerzo contemporáneo para crear una educación en artes que abarque las formas de conocimiento importantes en las artes. De modo que pueda adecuarse al conocimiento actual acerca del desarrollo y del aprendizaje humano” (Ibíd., p.86). Es por dicha razón que cuando los estudiantes se ven inmersos en proyectos ricos y significativos dotados de un acercamiento a lo artístico, los docentes responden con más facilidad a su proceso de aprendizaje, reflexionan mejor su proceso formativo. “En el interior de las artes se sabe mucho más del desarrollo humano de la percepción y la producción artística de lo que se ha llegado a establecer acerca de las trayectorias de las formas de conocimiento históricas, críticas o estéticas” (Ibíd., p.88).

Por otro lado, exponiendo algunos apartados de la teoría del desarrollo humano, Sen, Doctor en Economía, docente e investigador- conocido por sus trabajos sobre la economía del bienestar y los mecanismos subyacentes de la pobreza- demuestra a

través de su estudio que el hambre no es consecuencia de la falta de alimentos, sino de las desigualdades en los mecanismos de distribución. Además de su investigación sobre las causas de hambruna, su trabajo, en el campo del desarrollo económico, ha tenido mucha influencia en la formulación del Índice de Desarrollo Humano de las Naciones Unidas (IDH). Su aporte teórico más relevante es el concepto de “capacidad”. De acuerdo con él, un gobierno debe ser juzgado en función de las capacidades concretas de sus ciudadanos y no de los índices del ingreso o del PBI (Producto Interno Bruto), (Sen, 2007 p.2).

El concepto de desarrollo a través de los años se ha situado desde una mirada de progreso material y funcional, de acuerdo a esto, Sen define el desarrollo humano como un enfoque que “se ocupa de lo que yo considero la idea básica de desarrollo: concretamente, el aumento de la riqueza de la vida humana en lugar de la riqueza de la economía en la que los seres humanos viven, que es sólo una parte de la vida misma” (p.1). Como consecuencia de esta idea, se entiende que el desarrollo humano no debe ser entendido desde lo económico, sino desde la creación de un entorno donde las personas desarrollen su potencial humano, ese capital que los lleve a mejorar su calidad de vida, su productividad de acuerdo a unas necesidades e intereses particulares. Dentro de este proceso se halla la educación, que aporta diferentes posibilidades para acceder a un mundo de mejores oportunidades.

Desde esta visión, el proyecto de investigación apunta a ese desarrollo humano, en relación con el concepto de “capacidades”, debido a que, más allá de tener o no los recursos económicos, la creación de ambientes artísticos proporciona una mejor calidad de educación, y por ende, una mejor calidad de vida. Esto último admite más relevancia si se observa que la universidad se convierte en ese “segundo hogar” para los estudiantes. Por lo tanto, persistir en la creación de esos espacios de cultura, permitiría una menor deserción universitaria y por qué no, la configuración de proyectos de vida iniciados desde los primeros semestres.

Desde otra mirada y en concordancia con lo ya descrito, Nussbaum (2005), filósofa e investigadora, centra sus reflexiones sobre la tesis de Sen en relación a las “capacidades” como titulaciones fundamentales, expresando cómo estas “constituyen

el criterio por excelencia para el reconocimiento de los derechos de las personas. En materia de desarrollo, la teoría de las capacidades se enfoca no en la acumulación material sino en el despliegue más integral posible de las capacidades humanas” (p.8). Es importante expresar que la teoría Seniana de las capacidades cobra valor cuando se enfoca desde una justicia de género y no desde un utilitarismo, puesto que no oscurece las desigualdades.

Es menester destacar, también, el trabajo de Nussbaum, ya que asigna al Estado y sus políticas la mejora de la calidad de vida de las personas y su desarrollo humano, defendiendo su postura desde la creación de las capacidades: vida, salud física, integridad física; sentido, imaginación y pensamiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno. Ella define su enfoque de capacidades como aquel que puede determinar una aproximación a lo que debería evaluarse en la sociedad para establecer una calidad de vida. Este enfoque se fundamenta a partir de una pregunta clave en la que se puede comparar las sociedades respecto a su dignidad o a su justicia básica; la pregunta es: ¿qué es capaz de hacer y de ser cada persona? Dicho enfoque comprende que cada ser humano se concibe como un fin en sí mismo dejando de lado los cuestionamientos de los enfoques pasados en los que se daba más trascendencia al bienestar total o medio que a las oportunidades disponibles para cada ser humano (Nussbaum, 2012, p.38).

El enfoque de las capacidades se centra en defender que el bien crucial de las comunidades y sociedades es la promoción de un conjunto de oportunidades que las personas puedan o no llevara la práctica: ellas eligen. Es por esto que dicho enfoque vela por la autodefinición de las personas, posibilitando el pluralismo respecto a los valores, puesto que permite la diferenciación cualitativamente entre los individuos, y no sólo una medición cuantitativa, un reduccionismo numérico.

Desde lo anterior y en complemento, Nussbaum en su libro “Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita las humanidades”, describe cómo la sociedad moderna está inmersa en cambios drásticos sobre la enseñanza a los jóvenes. Los gobiernos y sus sistemas de educación en su afán de dominio están apartando de su proceso ciertas “capacidades” o “aptitudes” que son necesarias para conservar viva dicha democracia.

Convirtiéndolos en máquinas de hacer dinero y responder a sus intereses, en lugar de prevalecer como ciudadanos críticos, que se piensen y conserven sus tradiciones y dejando a un lado el egoísmo que no los deja pensar en el dolor ajeno (Nussbaum, 2000). Apunta en su obra a establecer que la educación actual está en crisis y la única salida que ve viable es el restablecimiento de las artes y las humanidades, ciencias que se han dejado de lado por siglos por el prejuicio de considerar peligroso y costoso el proceso. Tiene claro que un individuo inmerso en estas áreas es un hombre que se piensa, reflexiona y ve con ojos distintos al otro. La educación actual está menguando este tipo de inversión educativa porque sabe de antemano a qué se enfrentaría. “Hay una “crisis silenciosa” debido a que las naciones, “sedientas de ingresos”, deciden “desechar” otras aptitudes” (p.12).

En concordancia con lo anterior, la autora nos dice que: “Además, las personas que estudian arte y literatura aprenden a imaginar la situación de otros seres humanos, capacidad esta que resulta fundamental para una democracia próspera y supone el cultivo de nuestros “ojos interiores” (p.12). Es importante destacar el aporte que nos da frente a los beneficios que tienen los individuos que están cercanos a estas disciplinas, son sujetos que se ponen en los zapatos del otro, se sensibilizan frente a lo que ven y a no pasar de alto frente a otro sujeto que estudia para ser manipulado por la industria Y cuya educación, en este sentido juega, con la buena voluntad de las personas, haciéndolos sometidos o sometedores. La salida a esta crisis, afirma la autora, es el restablecimiento en “los currículos de las artes y las humanidades, cultivando un tipo de formación participativa que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano” (p.132); con ello se forja un estudiante más crítico y se trasciende en el asunto del sometimiento por este sistema absurdo del mercantilismo. Sigue afirmando que “la formación artística y literaria puede cultivar la comprensión de varias maneras distintas, mediante la compenetración con diferentes obras literarias, musicales, plásticas y coreográficas” (p.145).

Las artes y las humanidades contribuyen al desarrollo de las niñas y los niños más pequeños bajo la forma del juego, pero también a la formación de los alumnos universitarios (...) el juego incluso funciona como fenómeno educativo, pues les enseña a los niños y a las niñas cómo pueden relacionarse con otras personas sin mantener

el control absoluto. Sirve para conectar nuestras experiencias de vulnerabilidad y sorpresa con la curiosidad, el asombro y la imaginación, en lugar de conectarlas con la ansiedad. Estas experiencias luego se desarrollan y se profundizan con un buen programa curricular centrado en las disciplinas humanísticas (Nussbaum, 2000 p.12).

El niño debe ver el mundo a través de distintas perspectivas de vulnerabilidad, cultivando la riqueza de la imaginación. Solo así podrá concebir a las otras personas como seres verdaderamente concretos e iguales. Solo así podrá ser un par entre pares, comprendiendo la interdependencia, como lo requieren la democracia y la ciudadanía mundial. Toda democracia que esté llena de ciudadanos carentes de empatía engendrará de manera inevitable más tipos de estigmatización y marginalización, lo que exacerbará sus problemas en vez de resolverlo (Nussbaum, 2000, p.13).

Esta mirada la aborda Nussbaum en su libro *El cultivo de las humanidades: una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*, la cual se convierte en referente importante para el proyecto, debido a que enfatiza en los procesos de la educación superior. “La educación superior debe tener por meta crear una comunidad de personas que desarrollen el pensamiento crítico, que busquen la verdad más allá de las barreras de clase, género y nacionalidad, que respeten la diversidad y la humanidad de otros” (p.15).

Además, establece valores primordiales de lo que entiende por educación liberal: el examen crítico de uno mismo, el ideal del ciudadano del mundo y el desarrollo de la imaginación narrativa. Mediante el análisis de cursos, currículos y prácticas institucionales, El cultivo de la humanidad quiere mostrar hasta qué punto estos valores están presentes en facultades y universidades, tras instaurarse diversas reformas tendentes a la integración de estudios multiculturales y de minorías” Y, ante el temor de algunos al relativismo moral que creen que se expandiría con estas reformas, Nussbaum asegura que estudiar y aprender sobre un tema no tendría por qué corroer nuestro juicio moral sobre él (Nussbaum, 2000, p.15).

En cuanto a estas tres capacidades que enuncia la autora, es importante destacar que en la medida de que un individuo sea capaz de verse a sí mismo en su entorno, ser

crítico frente a las diversas situaciones, va instaurando en el individuo una concepción más profundo de lo que significa lo humanizante. Es decir, aludiendo al arte como el pretexto por el cual se respeta a la otredad, se afianza la comunicación y las normas éticas y morales, el sujeto crítico, capaz de autoexaminarse y reflexionar críticamente sobre su existencia, podría estar en la facultad de relacionarse con lo exterior, dicho de otro modo, ser un sujeto más social, que no está mediado por lo banal, lo circunstancial, sino por situaciones en las que siempre busca dotarlas de sentido. Nussbaum retoma el postulado de Sócrates para establecer este concepto. Dado el paso anterior debe reconocerse como ciudadano universal.

Si no insistimos en la importancia fundamental de las artes y las humanidades, estas desaparecerán, porque no sirven para ganar dinero. Solo sirven para algo mucho más valioso: para formar un mundo en el que valga la pena vivir, con personas capaces de vivir, con personas capaces de ver a los otros seres humanos como entidades en sí mismas, merecedoras de respeto y empatía, que tienen sus propios pensamientos y también con naciones capaces de superar el miedo y la desconfianza en pro de un debate signado de por la razón y la compasión (Nussbaum, 2000 p. 189).

Desde esta postura, el proyecto de investigación sobre los talentos en el Tecnológico de Antioquia encuentra un respaldo teórico, ya que la pretensión que fundamenta la idea del enfoque de Nussbaum posiciona al proyecto en el marco de las capacidades, es decir, se identifican las particularidades para instaurar una educación – en este caso Educación y Cultura – que se adecúe a las necesidades propias de cada estudiante. Esto es: potencializar los talentos artísticos desde cada singularidad, en la cual la conformación de esa cadena cultural se vierte sobre las inclinaciones personales.

Entonces, ¿qué significa tomar el enfoque de las capacidades para fundamentar teóricamente el proyecto de investigación? La definición que se ha expresado indirectamente en este recorrido teórico encuentra más veracidad si se retoman las palabras de Nussbaum:

¿Qué son las capacidades? Son las respuestas a la pregunta: “¿Qué es capaz de hacer y de ser esta persona?”. Por decirlo de otro modo, son lo que Sen llama “libertades sustanciales”, un conjunto de oportunidades (habitualmente interrelacionadas) para

elegir y actuar. Según una de las definiciones del concepto típicas de Sen, “la capacidad” de una persona hace referencia a las combinaciones alternativas de funcionamientos que le resulta factible alcanzar. La capacidad viene a ser, por lo tanto, una especie de libertad. Dicho de otro modo, no son simples habilidades residentes en el interior de una persona, sino que incluyen también las libertades o las oportunidades creadas por la combinación entre esas facultades personales y el entorno político, social y económico. Son “capacidades combinadas” estas “libertades sustanciales” (Ibíd., p.40).

De acuerdo a lo anterior, es importante definir la noción de talento, puesto que se convierte en uno de los conceptos trascendentales de esta investigación. Para ello Weineck (2005) hace un recorrido en las diferentes definiciones y encuentra desde Josh, que el talento se puede visualizar desde lo estático y dinámico. Este último circunscribe los conceptos de condiciones que conciben empeño en las capacidades, disposición que recalca la voluntad, el entorno social que establece las posibilidades y los resultados, que prueban los beneficios realmente logrados. El concepto dinámico del talento posee tres características, entre ellas el proceso de cambio dinámico, la regulación mediante el entrenamiento y la competición, y el acompañamiento pedagógico. Desde esta perspectiva se puede definir, centrándose en el aspecto del desarrollo y siguiendo al autor, que “el desarrollo del talento, es un proceso de cambio activo, acompañado de una pedagogía y regulado de una forma selectiva por el entrenamiento, y constituye la base de un nivel de rendimiento elevado que se podrá conseguir posteriormente” (p.111). Según la definición anterior se esclarece lo que se entiende por talento, pero vemos cómo el autor retoma los conceptos de desarrollo y capacidad desde el individuo, ajustados en lo deportivo, donde ese fortalecimiento de las habilidades (entrenamiento, ensayo, exigencia para mejorar dificultades) llevado al ámbito artístico permitiría la concreción de espacios artísticos dinámicos, que pueden ser visibles, puesto que aún es poco el reconocimiento que tienen los grupos artísticos y las mismos eventos culturales.

## **Resultados**

En la revisión de las entrevistas semiestructuradas realizadas a los estudiantes, docentes y directivos del Área de Educación y Cultura del Tecnológico de Antioquia, se han identificado varios aspectos:

De acuerdo a la información obtenida de las entrevistas semiestructuradas se puede analizar la relación que se presenta entre los objetivos específicos y el paradigma del desarrollo humano. Es decir, a través de la información se permite identificar el nexo entre lo que presenta la universidad, desde su departamento de Bienestar institucional y sus programas culturales enfocado en el desarrollo humano, y las acciones que posibilitan esa integración que busca la formación de estudiantes íntegros.

En los cuadros de frecuencia, se organizaron las categorías de la siguiente manera:

### Cuadro 1

<b>Subcategoría: Nociones de Programa</b>		
Etiqueta	Frecuencia	Porcentaje
Definición de Acude (programa, cursos que presenta Bienestar)	4	21,05%
Noción de Acude (concepciones sobre el programa de Bienestar, y acercamiento a la definición del programa Acude)	3	15,79%
Noción de Bienestar y Cultura (Reconocimiento de los programas de Cultura)	3	15,79%
Nociones de grupo de proyección artística (identificación de los grupos existentes)	2	10,53%
Caracterización de Bienestar Institucional (estructuración de Bienestar en el contexto cultural)	2	10,53%
Contenido del Acude (estructuración del curso)	4	21,05%
Concepción de la cultura a nivel institucional (identidad cultural)	1	5,26%
<b>TOTAL</b>	<b>19</b>	<b>100,00%</b>

Las nociones referidas al programa se relacionan con la definición de Acude (actividades culturales y deportivas) en cuanto que dichas nociones son las concepciones y creencias de los entrevistados que dan una respuesta semejante de lo que significa el Acude como palabra. Se puede observar que entre los directivos, docentes y estudiantes hay una claridad del término, la relevancia que se muestra es del 21,05%, siendo la etiqueta con mayor puntaje frente a las otras. Asimismo, los acercamientos y nociones al significado de la palabra Acude y al programa de Educación y Cultura obtuvieron el 15,79 % respectivamente. Dicho esto, se observa que los docentes, los directivos y los estudiantes identifican la carga semántica que se presenta en estas tres primeras etiquetas. Las nociones de los grupos de proyección artística (identificación de los grupos de proyección) presenta el 10,53%, por lo que se evidencia un acercamiento no tan profundo hacia los grupos en comparación con los Acudes. No obstante, la concepción de una Identidad Cultural a nivel institucional ocupa uno de los porcentajes más bajos en las entrevistas con el 5,22%

**Cuadro 2**

<b>Subcategoría: Formación integral</b>		
<b>Etiqueta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>porcentaje</b>
Beneficios del arte (lo que fortalece y otorga el arte a las personas)	22	28,21%
motivación y formas de ingreso a los Acude y grupos de proyección (interés, deseo de participación)	18	23,08%
Beneficios del Acude y los grupos de proyección artística (lo que se fortalece en el estudiante cuando participa)	16	20,51%
Proyección artística de los estudiantes (Metas, sueños, estudios posteriores)	9	11,54%
Tipo de formación previa (formación artística antes de ingresar a la universidad)	3	3,85%
Nivel de participación de los estudiantes en los Acude	3	3,85%

<b>Subcategoría: Formación integral</b>		
Formas de participación de los estudiantes (en diferentes espacios, modalidades)	3	3,85%
Responsabilidad del estudiante (compromisos para el aprendizaje)	2	2,56%
Logros obtenidos de los grupos de proyección artística. (premios y reconocimientos que se otorgan a los grupos)	1	1,28%
Multidisciplinariedad del arte (integración de diversos campos artísticos)	1	1,28%
<b>TOTAL</b>	<b>78</b>	<b>100,00%</b>

La subcategoría de Formación Integral es una de las que permite hacer el nexo entre el desarrollo humano y lo que presenta Bienestar institucional para fortalecer la formación de los estudiantes. La etiqueta de Beneficios del Arte, con el 28,21%, refleja que los actos culturales, las manifestaciones artísticas y la participación en todo lo que implica el arte se convierte en la razón principal por la cual los estudiantes se interesan para participar tanto en los Acudes como en los grupos de proyección artística. A través del arte, los estudiantes expresan sus sentimientos, sus deseos, y su lucha constante contra una realidad que los conlleva a la rutina.

La motivación y las formas de ingreso (interés, deseo para participar en los grupos) presenta, con el 23,08%, uno de los porcentajes en el que predomina la intención y el interés para desarrollar capacidades artísticas. Se puede observar una correspondencia entre la primera etiqueta y la segunda, puesto que los resultados se enlazan y afirman el arte como principal engranaje hacia una formación integral.

Por otro lado, Beneficios del Acude y los grupos de proyección artística presenta un 20,51% en la tabla general, lo que demuestra que los principales grupos y espacios para convocar actos culturales y artísticos, dentro de la Institución, son los Acude y los grupos artísticos. Es decir, se convierten en referente culturales dentro del Campus universitario.

**Cuadro 3**

<b>Subcategoría: Caracterización de los grupos artísticos</b>		
<b>Etiqueta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Modalidades de los grupos de proyección artística: (música, pintura, teatro, danza...)	6	23,1%
Promedio de estudiantes en los grupos de proyección: (15 a 20 por grupo)	6	23,1%
Formas de deserción en los Acudes: (circunstancias que conllevan al retiro)	4	15%
Promedio de estudiantes en Acudes: (1200, al momento de la entrevista)	3	11,5%
Mecanismos para la permanencia (estrategias de los docentes y directivos para evitar el abandono)	3	12%
Número de grupos de proyección artística (18 grupos artísticos)	2	7,7%
Nivel de deserción: (bajo)	1	4%
Modalidad de los Acudes de arte: (Instrumentos, danza, teatro, pintura, artes plásticas, canto, fotografía, escritura)	1	4%
<b>TOTAL</b>	26	100%

La subcategoría Caracterización de los grupos artísticos recopila la información de las entrevistas que especifica la conformación de los grupos de proyección, las modalidades artísticas que ofrece Bienestar, los niveles de participación de los estudiantes en los diferentes Acudes y grupos de proyección, el promedio de estudiantes que participan, y los mecanismos para evitar la deserción y el abandono en dichos grupos.

El 23,1% de los entrevistados reconocen los diversos grupos de proyección artística y el arte que realizan, asimismo, se tiene certeza del número de participantes que están vinculados a dichos grupos. Se puede comprobar que el 23,1% hacen referencia

al promedio de estudiantes que conforman los diversos grupos culturales. Por otro lado, con el 15% se observa que la deserción en los Acudes es una de las etiquetas que sobresale en esta pre-categoría. Por lo tanto, son visibles las formas en que se presenta el abandono de los estudiantes, aunque algunos directores manifiestan que no se presenta un abandono.

Por otra parte, la etiqueta Promedio de Estudiantes que participan en los Acudes demuestra que el 11,5% de los entrevistados manejan información cuantitativa sobre el número de participantes en los Acudes. Asimismo, ellos expresan que este dato numérico se mantiene constante anualmente, ya que el Acude es uno de los requisitos para aspirar al título.

#### Cuadro 4

Subcategoría: Roles		
Etiqueta	Frecuencia	Porcentaje
Rol del docente: (estrategias pedagógicas, compromiso con la enseñanza, formas de motivación)	17	89,5%
Funciones del directivo en relación con los Acudes: (gestión de recursos para participar en eventos, motivación hacia los estudiantes)	1	5,3%
Caracterización de los docentes de Educación y Cultura: (tipo de formación de los docentes)	1	5,3%
<b>TOTAL</b>	19	100,0%

La categoría de Roles enfatiza en las estrategias pedagógicas que utilizan los docentes para favorecer la educación artística que ofrece Bienestar. Asimismo, dentro de los roles se encuentran algunas de las funciones de los directivos como promotores de la cultura a nivel institucional y gestores de recursos para garantizar buenas presentaciones y muestras artísticas a nivel departamental.

Así pues, la etiqueta Rol del docente (estrategias pedagógicas, compromiso con la enseñanza...) presenta el porcentaje más alto dentro de la categoría, estableciendo las estrategias pedagógicas, las funciones de los docentes y su compromiso con la educación en áreas artísticas como los principales engranajes para permitir los procesos culturales y artísticos dentro de la institución. Son los docentes, en compañía de los estudiantes interesados por el arte, quienes fomentan los espacios de participación artística, y orientan esas capacidades que presentan los estudiantes.

Respecto a las funciones de los directivos y a la caracterización de los docentes, se presenta un porcentaje igual del 5,3 %.

Resultados. Objetivo: Identificar los mecanismos y estrategias que tiene la institución para la potencialización de los talentos artísticos.

### Cuadro 5

<b>Subcategoría: Estímulos</b>		
<b>Etiqueta</b>	<b>Frecuencia</b>	<b>Porcentaje</b>
Tipos de incentivos de Educación y Cultura: (los concursos que otorgan becas, premios)	11	40,7%
Sostenibilidad y aportes de la universidad para el sostenimiento de los Acudes y grupos de proyección artística: (Gestión de recursos para instrumentos, vestuarios, viáticos y otros).	6	22,2%
Incentivos que darían continuidad: (voz del estudiante y docente donde piensa en los posibles incentivos que fortalecerían la continuidad de los grupos)	6	22,2%
Ausencia de incentivos: (estímulos que hacen falta para los estudiantes)	3	11,1%
Límite de los incentivos (En relación con los recursos que cuenta la universidad)	1	3,7%
<b>TOTAL</b>	<b>27</b>	<b>100,0%</b>

Para el segundo objetivo se identificaron tres categorías que estructuran la información encontrada para dar cuenta de dicho objetivo, a saber: Estímulos, Estrategias y Alcances, las tres subcategorías que se relacionan con Bienestar institucional que, a su vez, precisan los mecanismos y las acciones que se realizan para favorecer la continuidad de los grupos culturales y de los espacios de participación.

En la subcategoría Estímulos se encuentran los tipos de incentivos que ofrece Educación y Cultura (concursos, becas, premios) (40,7%) para posibilitar la continuidad de los grupos culturales. Resulta relevante mencionar que los entrevistados reconocen cada uno de los recursos que tiene el Área de Bienestar. Respecto a la sostenibilidad y aportes de la universidad (recursos para instrumentos, vestuarios, materiales, viáticos y otros), e incentivos que darían continuidad (lo que expresa el estudiante y docente como posible estrategia) se presenta en ambas etiquetas el mismo porcentaje (22,2%). Por otro lado, la ausencia de incentivos con el 11,1 % demuestra que las estrategias y los recursos direccionados a dicha continuidad, no es una de las etiquetas trascendentales. Lo que sí es preciso mencionar son las opciones que expresan los estudiantes y docentes para seguir con ese fortalecimiento en los grupos, y por ende, garantizar que los grupos se sigan conservando.

## Discusión de resultados

La discusión de los resultados se efectúa en relación con los antecedentes encontrados, tratando de hallar un punto de encuentro entre lo que se identificó, en el análisis de la información, y lo que postulan dichos antecedentes. Hemos de mencionar que, dentro de las pesquisas realizadas para la construcción del estado de arte, previo al proyecto, nos encontramos con una barrera informativa con respecto a trabajos que tomaran esta población, por lo que se torna un poco complejo el asunto de una discusión contextualizada. Adicionalmente, más de la mitad de las investigaciones desarrollaron el tema de los talentos pero desde un enfoque académico, ciñéndose a lo que ocurre con los estudiantes que poseen habilidades superiores a la media en relación a ese aspecto. Por otro lado, se encontraron dos trabajos que se ocuparon de las manifestaciones artísticas pero en espacios ajenos a establecimientos educativos.

Para el plan de análisis, la matriz se diseñó en el programa Microsoft Excel con el fin de correlacionar diferentes variables entre sí, al tiempo que proporciona herramientas que permitan realizar un análisis estadístico de los datos registrados en las entrevistas semiestructuradas a tres grupos que se dividen así: Directores del Área de Bienestar Institucional, Docentes a cargo de los grupos de Acudes y grupos de proyección, y Estudiantes que participan en dichos grupos.

En el trabajo de campo, la aplicación de instrumentos de entrevista semiestructurada a tres tipos de públicos (estudiantes, docentes y directivos), fue un proceso que exigió el paso de los audios a sus respectivas transcripciones, para luego ser analizadas. Las entrevistas que se lograron recolectar dificultan, en cierta medida, la identificación de unas constantes, puesto que, al ser diferentes poblaciones, las visiones fueron diversificadas.

De esta muestra, se identificaron pre-categorías que contemplan Noción de Programa, Formación integral, Caracterización de los Grupos de Proyección, Roles y Estímulos.

Con respecto a la subcategoría Caracterización de los Grupos Artísticos es importante destacar de la Institución el manejo y la inversión que se viene implementando en este proceso. Hay un aumento notable en participaciones artísticas en comparación con años anteriores; casi la cuarta parte del total de estudiantes están en los Grupos de Proyección. Sin embargo, se debe reconocer que el aumento de estas participaciones corresponde a que el Acude es un requisito para poder graduarse. Por lo tanto, podríamos pensar que, de cierta forma, la creación de este programa no se fundamenta del todo en una estrategia de participación donde el arte sea un acercamiento voluntario, sino incitado por cumplir con un requerimiento. Desde este punto de vista, podemos decir que el arte empieza a devaluarse, ya que toda manifestación cultural surge a partir de unos intereses particulares, de un deseo motivado por la necesidad de expresar, y no de un acto obligatorio que simplemente mida las participaciones en los grupos culturales.

No obstante, en una de las subcategorías se encontró que la deserción en estos grupos de Acude y de proyección artística es casi nula. Se observa que los estudiantes que

hacen parte de los procesos de cultura no quieren irse y que hasta después de egresar de los programas siguen vinculados, empero, son estudiantes que han tenido ese interés en la formación artística, y no los que se suman a la participación como requisito.

Tomando la caracterización de los grupos artísticos, los resultados de este ejercicio investigativo apuntan a una identificación de los mismos como expresiones dadas desde divergentes campos como la fotografía, la pintura, la música, la danza y el teatro. Considerando esto, se puede relacionar a través de Castaño (2014) la necesidad de mirar el arte como una manera multidisciplinar de acercarse a espacios de formación integral, propuesta crítica y transformación, situación que en el caso del autor antes mencionado se plantea desde el hip hop a través del estudio de caso realizado con base al festival Invazion. En el caso del Tecnológico de Antioquia, los grupos artísticos además de ser planteados como colectivos enfocados hacia el desarrollo institucional, también permiten la configuración de entornos que posibilitan el intercambio comunicativo en aras de la mejora y la crítica, como es el caso de las voces expresadas a partir del festival Invazion.

Respecto al antecedente *Juventud y Comunicación. Reflexiones sobre las prácticas comunicativas de resistencia en la cultura hip hop de Medellín* (Garcés, 2011) se puede establecer otra relación con la subcategoría Formación Integral. Una de las etiquetas que puntuó con mayor porcentaje dentro de esta fue Beneficios del Arte. Es importante expresar que, en su mayoría, los entrevistados afirmaron que el arte configura positivamente la vida de las personas. A través de este los individuos son ciudadanos críticos, conscientes de su entorno, aprenden a ser ellos mismos. En los estudiantes, por ejemplo, el arte es un factor que les ayuda a desarrollar la personalidad, a forjar una buena autoestima y a tener una identidad propia. Dado lo anterior, Garcés hace mención a la resistencia social de jóvenes pertenecientes a la cultura hip hop, en la que el arte les propicia un ímpetu para lucha contra los movimientos sin sentido, que denigran lo cultural.

Las prácticas comunicativas de resistencia realizadas por los jóvenes vinculados al hip hop promueven la apropiación y uso de medios de comunicación propios para lograr la producción de mensajes locales y cercanos, y así potenciar los procesos

comunicacionales efectivamente vivenciados. La resistencia aquí se relaciona con la recuperación y recreación de sus propios sentidos sociales y referentes simbólicos como cultura juvenil alternativa (Garcés, 2011).

La relación que se presenta con el antecedente se sustenta en la finalidad con la que se practica un arte, que otorga a los participantes espada y escudo -en sentido metafórico- para enfrentar situaciones que los inquietan, que subyugan la libertad de expresión. Los jóvenes de la cultura hip hop defienden sus concepciones y sus ideales a través del arte; en los estudiantes de los Acudes y de los grupos de proyección artística, las manifestaciones de arte y la formación artística van fortaleciendo en ellos una postura crítica, un argumento para expresar sus emociones en favor de la sociedad.

En la subcategoría de Roles, se identifica al docente como pilar o centro del proceso artístico, ya que es referente principal para provocar en los estudiantes una conciencia cultural. Los resultados hablan por sí solos, son el modelo a seguir, el motor de transformación y desde esta mirada es importante traer la investigación de Ortiz *et. al.* (2013) donde presentan la necesidad de la formación docente en artes y humanidades en la educación superior, para que puedan identificar en la población estudiantil los talentos, esas capacidades e inteligencias múltiples que presenta cada docente. Este aspecto debe situarse en la generación de insumos para la Política Educativa que apunta nuestro tercer objetivo. La Institución debe pensarse en este asunto, involucrar al plantel para la identificación de estudiantes que poseen diferentes habilidades, reconociendo, además, que a esta llegan educandos cargados de múltiples particularidades que por su diversificación poseen una riqueza cultural.

De acuerdo a la información obtenida de las entrevistas, se nos abre la cuestión sobre si se respondió la pregunta de investigación: ¿De qué manera son potencializados los talentos artísticos desde el desarrollo humano en el Tecnológico de Antioquia, que permita la sostenibilidad de los grupos de proyección artística?

En el análisis de la información que nos presentaron los directivos de bienestar se evidencia, en efecto, un trabajo desde los programas artísticos para favorecer el desarrollo humano en estudiantes que participan en las distintas modalidades. Estos

directores presentaron toda la gama de propuestas y estrategias que se implementa en la universidad para garantizar la participación y promover actos culturales con los estudiantes. Asimismo, con la formación de los docentes que imparten la cátedra de Acude, desde el rol docente, se le apuesta a esa potencialización de los talentos artísticos. Es decir, con todas las estrategias, los mecanismos de participación y de promoción, y los tipos de incentivos que tiene Bienestar, de la mano de unos docentes altamente capacitados, se responde que sí se evidencia un fortalecimiento de las habilidades artísticas; sin embargo, muchos de los estudiantes se ven sometidos a circunstancias que los inhiben de una participación más activa. Ante esto, no se cuenta con una estrategia o con estímulos que permitan que los estudiantes continúen en los grupos, o que al menos, durante su paso por la universidad, puedan ofrecer a estos todo su potencial artístico. En cierto modo se garantiza la entrada de muchos estudiantes a los grupos, pero no hay un proceso de seguimiento que los incita a quedarse durante más tiempo, que -como se dice coloquialmente- los enganche.

## Conclusiones

Los estudiantes y docentes tienen un conocimiento nocional del programa Educación y Cultura puesto que no definen específicamente, como los directivos, lo que quiere decir Acude y grupo de proyección artística, no obstante, estas nociones guardan mucha relación con el propósito que plantea Bienestar en relación con la cultura y el arte. Asimismo, para no ser un programa estructural del currículo, se encuentra ese acercamiento conceptual.

Dentro de la institución no se concibe una identidad cultural, un espacio donde se respire el arte. Si bien lo que implementa Bienestar para favorecer dichos espacios artísticos son buenos y considerables avances, hace falta una identidad propia, de los mismos estudiantes, para sentir el arte. No obstante, desde Bienestar no se puede hacer otra cosa que no sea propiciar y gestionar recursos necesarios para auspiciar las iniciativas artísticas. Seguramente, la continuación de eventos artísticos, que cada vez cogen más fuerza, será el camino esencial que permita construir dicha identidad.

El acercamiento al arte permite en las personas mejorar su condición de vida en relación con las capacidades que poseen. Es decir, a través de la información recolectada con docentes, directivos y estudiantes, se pudo evidenciar con lo expresado los muchos beneficios que les otorgaba el arte, siendo este un aliciente para la vida, en el cual las emociones, los deseos y las inconformidades son “escuchados” por el arte. Asimismo, se identificó que el trabajo con el arte fortalece muchas habilidades y competencias de los estudiantes, como la escucha, el trabajo en equipo, el dominio de un público y un escenario, entre otros.

Respecto a la conformación de los Acudes y las modalidades artísticas que presenta Educación y Cultura, los entrevistados demuestran el conocimiento que tienen sobre la estructuración del programa y sobre los propósitos con los que este ha sido creado.

Queda en evidencia numérica que el rol del docente es uno de los puntos clave para favorecer el arte dentro y fuera de la institución; son los docentes quienes, por su compromiso social y artístico, convocan a los estudiantes, los acompañan en sus diferentes procesos, y los forman como estudiantes íntegros que aprecian y valoran la cultura.

Se percibe, por parte de Bienestar, la búsqueda y la ejecución de estrategias y estímulos que provocan la participación de los estudiantes en los diferentes grupos artísticos, eventos artísticos y concursos. El liderazgo de los directores ha posibilitado que dentro de las instalaciones se empiece a consolidar el arte, a que siempre sean recurrentes los espacios de participación y que modifiquen el pensamiento hacia la criticidad en los estudiantes. No obstante, también se observa el deseo, por parte de los estudiantes y docentes, para que la universidad gestione recursos económicos o alianzas con entidades privadas con miras a garantizar la continuidad de los grupos de proyección, donde los estudiantes se conviertan en gestores de arte y cultura.

Dentro de las instalaciones del plantel hace falta más uso de medios de comunicación que promocionan todas las actividades y los grupos artísticos presentes en Educación y Cultura; si bien hay un trabajo idóneo en los medios virtuales como páginas web, twitter, Facebook y otros, hace falta visualizar dichos eventos y grupos

en los pasillos, en puntos estratégicos donde se hace presente una gran cantidad de estudiantes, docentes, directivos y personal que conforma la comunidad del Tecnológico de Antioquia.

Desde Educación y Cultura se sigue apostándole al arte como el pilar por excelencia que configura el pensamiento crítico de los estudiantes, que integra diversos campos disciplinares y que permite al estudiante invertir su tiempo libre sanamente. Por esta razón, la proyección que se tiene desde Bienestar en articulación con el arte, es a seguir fortaleciendo lo que se ha hecho hasta el momento, y buscar esas nuevas posibilidades para el sostenimiento de los grupos.

## Referencias

- Castaño, J. (2014). *Estudio de caso del festival INVAZION 2008-2013. La gestión de la música underground local desde el espacio público de Medellín*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Correa, J., Restrepo, N. (2017). Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la equiparación de oportunidades. Investigación "Política de atención educativa para la diversidad en el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria" 2013-2016.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós
- Garcés, A. (2011). Juventud y comunicación. Reflexiones sobre la prácticas comunicativas de resistencia en la cultura hip hop de Medellín. *Signo y Pensamiento*, XXX, 108-128.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Barcelona: Paidós Ibérica S.A.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Garrido, P. (2009). Amartya Sen, o el desarrollo humano. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 1-8.
- Hernández, F. (2009). Educar a través de las artes desde los alfabetismos múltiples: una experiencia docente. *Educación y Pedagogía*, 43-54.

- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- León, M. y Holguín, J. (2004). La acción afirmativa en la Universidad de los Andes: El caso del programa "Oportunidades para talentos nacionales". *Revista de Estudios Sociales* (19), 57-60.
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2001). *Sistema Nacional de la Información del Sector Cultura*. Recuperado de <http://www.sinic.gov.co/sinic/Publicaciones/Archivos/1251-2-1-20-200835121814.pdf>
- Ministerio de Cultura de Colombia. (2004). *Mincultura*. Recuperado de <http://www.mincultura.gov.co/SiteAssets/Artes/PLAN%20NACIONAL%20PARA%20LAS%20ARTES.pdf>
- Mora, J., y Osses, S. (2016). *Educación Artística para la Formación Integral. Complementariedad entre Cultura Visual e Identidad Juvenil*. Recuperado de [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200020&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052012000200020&script=sci_arttext)
- Nussbaum, M. (2000). *El cultivo de la humanidad: Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (2000). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de la humanidad*. Buenos Aires: Kats Editores.
- Ortiz Torres, E., Mariño Sánchez, M. d., y González Pérez del Villar, A. M. (2013). La identificación y desarrollo de alumnos talentosos en la Educación Superior. *Pedagogía Universitaria*, XVIII, (1), 1-8.
- Sen, A. K. (2007). *Identidad y violencia*. Madrid: Kats Editores.
- Vásquez, N., et al., (2006). *Introducción a las técnicas cualitativas en investigación aplicadas en salud*. Barcelona: Servicio de publicaciones Tera.



# Apoyos y características de las prácticas de crianza en personas en condición de discapacidad. Comparativo de reseñas biográficas en educación superior y primera infancia<sup>1</sup>

Support and characteristics of parenting practices in people in condition of disability in comparative higher education biographical reviews and first children

**Leidy Mariam Pérez Colorado<sup>2</sup>**

**Ivonne Lucia Fonseca Ruiz<sup>3</sup>**

**Francelly Hernández Castaño<sup>4</sup>**

**Ana Patricia Areiza Martínez<sup>5</sup>**

## **Resumen**

Este artículo da cuenta del proceso investigativo sobre los apoyos y características de las prácticas de crianza propiciadas a personas en condición de discapacidad, a través del análisis de elementos conceptuales enfocados a la inclusión, discapacidad, crianza y apoyos desde un paradigma metodológico cualitativo con enfoque hermenéutico; se utilizó la entrevista semiestructurada que permitió reconocer

---

<sup>1</sup> El capítulo de libro presenta los resultados del proyecto "Apoyos y características de las prácticas de crianza en personas en condición de discapacidad, comparativo de reseñas biográficas en educación superior y primera infancia", implementado durante la práctica investigativa de la licenciatura en Educación Preescolar en el año 2015.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Preescolar. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. selassie1925@hotmail.com

<sup>3</sup> Licenciada en Educación Preescolar. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. ivonne@hotmail.com

<sup>4</sup> Licenciada en Educación Preescolar. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria. hernandezc-francely@gmail.com

<sup>5</sup> Licenciada en Educación Preescolar. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria.

las prácticas que brindan las familias para que las personas en condición de discapacidad accedan, permanezcan y se gradúen en el sistema educativo. Es así como se obtienen elementos de las características y los apoyos en la crianza que permiten brindar orientaciones a maestros, instituciones, entidades de salud, entre otras, acerca de las características de la discapacidad, para enfocar la atención en ella y de este modo se busquen alternativas que permitan un mayor desarrollo frente al proceso de aprendizaje de los niños y niñas en condición de discapacidad.

**Palabras claves:** crianza, discapacidad, inclusión, apoyos

## Planteamiento del problema

El objetivo principal de la presente investigación, se dirige al reconocimiento de los apoyos y las características de las prácticas de crianza que han permitido el acceso, permanencia y graduación de jóvenes y niños en condición de discapacidad; para esto se parte de la educación como derecho fundamental de los niños y niñas sin excepción alguna, sin embargo es de entender que el número de personas en condición de discapacidad que acceden y permanecen en los diferentes niveles de educación es bajo en comparación con la población mayoritaria.

Se ha observado que muchas de las barreras que enfrentan los niños y niñas en condición de discapacidad para acceder a los diferentes niveles de educación están relacionadas con su formación familiar, fundamentándose en la relación “entre padres (padres y madres) e hijos, estos como adultos significativos en el proceso de crianza realizan sus funciones con respecto al cuidado y bienestar de estos, ponen en práctica diversos estilos o patrones de crianza, resaltando que no existe una sola forma de criar y que esta varía en función a los patrones culturales, puesto que de la manera en que han sido criados los padres determinará la calidad y el cuidado de las presentes y nuevas generaciones. Además, se debe tener presente que a medida que avanza y evoluciona la sociedad, las costumbres y las formas de vida cambian paulatinamente”

Bocanegra (2007). por esta razón se considera pertinente establecer una relación del cómo las familias y la crianza han permitido el acceso y permanencia de los niños y niñas en condición de discapacidad en la educación, reconociendo cómo es el proceso de acompañamiento, los apoyos con los cuales contaron para que desarrollen las habilidades y las acciones que se implementaron desde el hogar.

Con base a lo anteriormente mencionado, se fundamentó el proyecto en cuatro categorías; la primera de ellas hace referencia al concepto de prácticas de crianza; Aguirre (2000), citado por Bocanegra (2007) plantea que:

Las prácticas deben concebirse como acciones, esto es, como comportamientos intencionados y regulados; es decir, equivalen a lo que efectivamente hacen los adultos encargados de ver a los niños; son acciones que se orientan a garantizar la supervivencia del infante, a favorecer su crecimiento y desarrollo psicosocial y a facilitar el aprendizaje de conocimientos que le permitan reconocer e interpretar el entorno que le rodea (p.6)

La segunda categoría es discapacidad; según la convención de la ONU (2006), “las personas con discapacidad incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones” (p.2).

La tercera categoría hace referencia a la inclusión que para Rosa Blanco (s.f.) es:

(...) que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan “requisitos de entrada” ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan alguna discapacidad (p.10).

En la cuarta y última categoría se ubican los apoyos para los cuales se cita a Schalock, R. (1995) que afirma:

Los apoyos permiten mejorar las capacidades funcionales de las personas en

condición de discapacidad, su importancia reside en que constituyen un medio más natural, eficiente y continuo para incrementar la independencia/interdependencia, productividad, integración en la comunidad y satisfacción de estas personas.

## Diseño metodológico

El diseño metodológico utilizado en esta investigación, es de corte cualitativo ya que permite recoger de primera mano los discursos de los sujetos entrevistados para luego realizar una interpretación y un análisis de los datos obtenidos; tiene un enfoque hermenéutico debido a que nos permite profundizar en el análisis de la información más objetivamente partiendo de la subjetividad de la muestra para la cual se contó con 2 familias con niñas o niños en condición de discapacidad motora y visual y 2 estudiantes universitarios en las mismas condiciones de discapacidad. Se empleó para la recolección de la información la técnica de entrevista y como instrumento, el guion de entrevista semiestructurada, empleando como procedimiento para la recolección de información una serie de preguntas que permitieron entablar un diálogo con las dos poblaciones sobre el cómo fueron las prácticas de crianza realizadas en las familias, que les permitieron el acceso, permanencia y graduación en el sistema educativo. De esta manera la investigación “Apoyos y características de las prácticas de crianza en personas en condición de discapacidad. Comparativo de reseñas biográficas en educación superior y primera infancia”, arroja unos resultados que apuntan a la identificación de los apoyos y prácticas de crianza.

## Resultados

Dentro de la categoría de crianza se da cuenta del acompañamiento familiar como elemento principal y al cual se le atribuye el avance y desarrollo de las capacidades a nivel personal y educativo de los niños, niñas y estudiantes universitarios en condición de discapacidad, se evidencia también el vínculo familiar afectivo como parte del proceso de crianza, dentro del cual se pueden encontrar las herramientas comunicacionales que utilizan las familias, las cuales varían en función de la discapacidad. Algunos son la lengua de señas, el lenguaje verbal, el método dactilológico, el método tadoma y

los pictogramas; además el tener una comunicación asertiva con los niños y niñas en condición de discapacidad de acuerdo a sus posibilidades.

Por otra parte, se encuentra la independencia, que se refiere a la capacidad de no necesitar de otros para su realización de las actividades cotidianas, implica libertad y autonomía, de ahí que para las familias de personas en condición de discapacidad, es de suma importancia que el niño o la niña desarrolle este aspecto, ya que a través de este podrá adquirir la capacidad de desenvolverse en un contexto social y educativo por sí mismo. Es así como se deja entrever que desde la primera infancia debe comenzar a formarse un nivel de autonomía para posibilitar a futuro la formación de una persona independiente, debido a que en algunas ocasiones se suele caer en el error de limitar las posibilidades de independencia de los niños y niñas, más aún cuando este posee una discapacidad. También es observable cómo la figura de la madre prevalece como actora principal en el proceso de crianza y acompañamiento, quienes en su mayoría asumen todas las responsabilidades que corresponden a la formación, tanto educativa como social de sus hijos; esto nos brinda otro aporte importante dentro del proceso de crianza como lo es el vínculo afectivo y la responsabilidad de la madre; según la información analizada la mayoría de los logros adquiridos por los niños y niñas en condición de discapacidad, debe atribuírsele a ellas, ya que el padre es una figura ausente y son estas quienes velan por el bienestar y la educación de sus hijos, algunas son las encargadas de posibilitar la comunicación de la persona.

Al hablar de discapacidad, se obtiene como resultado que los estudiantes con esta condición pueden ser autónomos y desarrollar sus habilidades para ser reconocidos como seres humanos útiles y de esta forma valerse por sí mismos; esto demuestra que las familias y los mismos estudiantes reconocen aquellas fortalezas que pueden ayudar para vincularse en actividades productivas, lo cual es acorde al tema de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes en condición de discapacidad. Para las personas participantes de la investigación, la condición no genera ningún limitante que pueda impedir su desarrollo integral y como sujetos de derecho son reconocidos y aceptados sin importar su condición.

Para el análisis de los resultados, se encuentra que al hablarse de apoyos los entrevistados hacen referencia a esta función como un asunto de carácter monetario

o de una entidad en particular. Sin embargo, se ha de entender que el apoyo no es solo aquel que se presta de carácter económico o por una entidad, sino que hace referencia a todos aquellos que suplen las necesidades de las personas en condición de discapacidad, como los son las asesorías, terapias, apoyo emocional, apoyo de intervención orientadora y apoyo de información, los cuales hacen parte de un conjunto de recursos en servicios y humanos.

En la inclusión educativa se identificaron elementos relevantes que dan cuenta de los procesos que han tenido los estudiantes en condición de discapacidad en educación superior y en educación inicial, para que accedan y permanezcan en el sistema escolar; también se reflejan las características de las prácticas de crianza de las familias que apoyaron el desarrollo de habilidades y fortalezas de dichos estudiantes, para reconocerse como sujeto de derechos y ser partícipes del contexto social y educativo, enfrentando las barreras presentadas en el diario vivir. Entre ellas están la aceptación social, la promoción a la diversidad y el principio de normalización, acceso y permanencia, participación, multiplicidad, falta de docentes especializados y barreras del sistema educativo.

La metodología usada en el proyecto, deja respuestas significativas para la investigación, al demostrar que este tipo de estudios puede realizarse bajo el paradigma cualitativo; sin embargo la muestra (2 estudiantes universitarios en condición de discapacidad y 2 familiar con niños en condición de discapacidad) para la caracterización de los resultados fue poca, teniendo en cuenta que no fue posible obtener resultados desde la mirada de todas las discapacidades existentes, que permitieran establecer relaciones más amplias para los mismos. De manera que se retroalimentará la perspectiva de la experiencia investigativa; el instrumento diseñado e implementado (guión de entrevista) fue de gran aporte metodológico; es de considerar que es posible efectuar este proceso bajo otros registros como observación y registro en diario de campo, la cual puede generar resultados más amplios y brindar otras alternativas para obtener información relevante frente a los procesos de crianza e inclusión en torno a la condición de discapacidad.

Con respecto a la crianza, se observó la ausencia del padre en el acompañamiento, es decir su participación en la educación de sus hijos e hijas con condición de

discapacidad es escasa o nula, ya que en la mayoría de los casos son las madres las que reproducen por tradición los patrones de crianza, asumiendo la responsabilidad del cuidado de estos en su totalidad.

Además se encontró que el acompañamiento familiar y las características de las prácticas utilizadas por las familias influyen notablemente en la formación de los niños y niñas en condición de discapacidad; resaltando que mientras mayor sea el número de expectativas que tengan los padres, se garantiza una superación por parte de los hijos, debido a que estas les permite avanzar en autonomía e independencia.

Frente al proceso de inclusión se puede evidenciar que aunque se esté implementado, persisten barreras tanto sociales como físicas, culturales y educativas, puesto que no se brindan los apoyos necesarios en los procesos educativos y los mismos no están siendo adaptados en su totalidad para las personas en condición de discapacidad.

## Proyecciones

Lo anteriormente señalado, permite entablar unas orientaciones para familias y docentes, que servirán de apoyo para entender cómo guiar a los niños y niñas en condición de discapacidad frente a su educación

Dirigidas a las familias

- » Asesorarse de maestros, instituciones y servicios de salud acerca de las características de la discapacidad para enfocar la atención y buscar alternativas que permitan un mayor desarrollo frente al proceso de aprendizaje de su hijo en condición de discapacidad.
- » Informarse sobre los derechos de apoyos a los que pueden acceder, los cuales se describen en la normatividad local y nacional, como lo es la Ley 1618 de 2013 en sus Artículos 9 y 10, los cuales hacen referencia a los programas de salud y rehabilitación a los que las personas con discapacidad tienen derecho.
- » La gestión de estrategias que permitan potenciar las habilidades de sus hijos en condición de discapacidad, estas estrategias pueden ser orientadas a crear

independencia en los niños y niñas, como vestirse, comer solo, usar el baño entre otras.

- » La solicitud del acompañamiento profesional al núcleo familiar (psicológico e interdisciplinario) para elaborar positivamente los sentimientos generados a raíz de la llegada de un niño o niña en condición de discapacidad.
- » La búsqueda de otras alternativas dentro de la misma comunidad que les ofrezcan acciones de integración con el contexto, estas pueden ser: los grupos scout, actividades deportivas y culturales (grupos de teatro, música, manualidades) ayudando a que se diviertan y tengan socialización con la sociedad.
- » La promoción de diversas formas de reorganización familiar, la asignación de roles para cada miembro y el cumplimiento de los mismos para contribuir al proceso de formación de los niños y niñas en condición de discapacidad.
- » La interacción con otras familias, esto le servirá para que observe otras formas de estimulación que le puedan ser útiles con su hijo.

Dirigidas al sistema socioeducativo

- » Promover una cultura de respeto a la diferencia abarcando las concepciones sobre la discapacidad, reconociendo la diversidad y los diferentes ritmos de aprendizaje; esto se logra por medio de actividades de integración, del reconocimiento del otro y de estrategias como “me pongo en tus zapatos” o cambio de roles.
- » Generar espacios de apoyo de un equipo interdisciplinario a las familias y ofrecer actividades dentro del contexto educativo, que puedan apoyar los procesos de acompañamiento que se pueden generar por medio de talleres, asesorías a las familias por parte del personal idóneo, en los que se aborden los conceptos de crianza y se propicien pautas frente a esta, según cada discapacidad.
- » Orientar al estudiante destrezas para la vida diaria, habilidades sociales y permitirle la exploración del contexto.
- » Propiciar la actualización de docente, este debe estar en continua formación, en especial en atención a la diversidad, para que así ofrezca una adecuada estimulación, al mismo tiempo que tenga la capacidad de adaptar las actividades que se viven en el aula a las necesidades específicas de cada estudiante.

## Referencias

- Benavides, A., Cardona, C. (2004). *Descripción de las pautas y prácticas de crianza de personas con necesidades educativas especiales*. Manizales, Colombia: Centro educativo makarenko, Universidad de Manizales. Recuperado de [http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1383/1/Benavides\\_Machado\\_Angela\\_Maria\\_2004.pdf](http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/1383/1/Benavides_Machado_Angela_Maria_2004.pdf)
- Centro de derechos humanos. (2009). *El derecho al trabajo de las personas con discapacidad*. En *Informe anual de derechos humanos en Chile*. Recuperado de <http://www.derechoshumanos.udp.cl/informe-anual-sobre-derechos-humanos-en-chile-2009/>
- Correa, J., Restrepo, N. (2017). Modelo para la atención a la diversidad en el Tecnológico de Antioquia centrado en la equiparación de oportunidades. Investigación "Política de atención educativa para la diversidad en el Tecnológico de Antioquia, Institución Universitaria" 2013-2016.
- Coulon, A. (1995). *Etnometodología y educación*. Barcelona: Paidós
- García, A., Hidalgo, R. (10 de junio de 2011). Definiciones de discapacidad en España: Madrid. *Informes Portal Mayores*, (109)
- Naciones Unidas. (2006). *Convención Sobre Los Derechos De Las Personas Con Discapacidad*. Recuperado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Convención sobre los Derechos de las Personas con discapacidad*. Recuperado de <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/w3-article-320689.html>. 6
- Manjarrés, D. (2012). *Apoyo y fortalecimiento a familias para la crianza de niños con discapacidad*. *Revista de la unidad de educación de la facultad de ciencias humanas y sociales*, 14, (1), 97-118. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4777928.pdf>
- Manjarrés, D., León, E. y Gaitán, A. (2013). Crianza y discapacidad: una visión desde las vivencias y relatos de las familias en varios lugares de Colombia. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-329509\\_recurso\\_1.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-329509_recurso_1.pdf)
- Unesco. (1990). Secretaría del Foro Consultivo internacional sobre educación para todos, Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas del aprendizaje. Jomtien, Tailandia. W C E FA Nueva York, marzo de 1990.7, place de Fontenoy. 75352PARÍS 07 SP, F R A N C E.



# El mapa mental y los pictogramas, estrategias de aprendizaje visual en niños y niñas con discapacidad intelectual<sup>1</sup>

Mind map and pictograms, visual learning strategies in children with intellectual disabilities

**Jessica Andrea Rojo Vivares<sup>2</sup>**  
**Yeny Alejandra Chaverra Pérez<sup>3</sup>**

## Resumen

El proyecto nombrado el mapa mental y los pictogramas como estrategia de aprendizaje visual en niños y niñas con discapacidad intelectual, tuvo como objetivo “Analizar el uso del mapa mental y los pictogramas en la mediación del aprendizaje visual de los niños y niñas con discapacidad intelectual”. Este proyecto se realizó desde el paradigma cualitativo, con la técnica del taller y la observación, el instrumento fue el diario de campo y la muestra se realizó con niños de 6 a 8 años de edad con discapacidad intelectual de la Institución educativa El Bosque de los grados primero, segundo y tercero; con ellos se trabajaron distintas temáticas desde el desarrollo del pensamiento lógico, la lectoescritura, la comprensión de instrucciones, la activación de saberes previos y vivencias. Como conclusión, se evidenció que el uso del mapa mental y los pictogramas contribuyen de manera

<sup>1</sup> El capítulo de libro presenta los resultados del proyecto “Analizar el uso del mapa mental y los pictogramas en la mediación del aprendizaje visual de los niños y niñas con discapacidad intelectual”, implementado durante la práctica investigativa de la Licenciatura en Educación Preescolar en el año 2016.

<sup>2</sup> Licenciada en Educación Preescolar. Estudiante de Maestría en Educación, Tecnológico de Antioquia. yeyeroj11@hotmail.com

<sup>3</sup> Licenciada en Educación Preescolar, Tecnológico de Antioquia. yenyalejandra929@hotmail.com

oportuna y pertinente si son implementados con frecuencia en el abordaje de temáticas en el aula de clase permitiendo a los niños y las niñas con discapacidad intelectual retener, concretizar y organizar la información, además que estas dos estrategias contribuyen en la instauración de conceptos por la mediación de la imagen y la gráfica cuando se usan de manera simultánea.

**Palabras claves:** Estrategias de aprendizaje visual, discapacidad intelectual, educación inicial, mapa mental, pictogramas.

## Planteamiento del problema

En las aulas de clases no son implementados los mapas mentales y pictogramas, ya sea porque piensan que solo es para niños y niñas de mayor edad, porque su uso no es muy común, incluso en edades posteriores, porque no conocen la aplicación y la eficacia de estos en el aprendizaje visual cuando se implementan con niños y niñas con discapacidad intelectual, o porque no se dominan estas estrategias, incrementando las barreras en el aprendizaje para el acceso al conocimiento. Los pictogramas y el mapa mental facilitan la conceptualización y concretización de la información; al ser implementados en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas es una estrategia eficaz y pertinente, que permite disminuir barreras en el aprendizaje que se encuentran en la orientación de la enseñanza. Además de facilitar el aprendizaje visual a niños y niñas con discapacidad intelectual, favorece la priorización de la información en aquellos que no la presentan.

En investigación de Muñoz, Ontoria y Rubio (2011), mencionan que los organizadores gráficos, además de contribuir al desarrollo de capacidades mentales para procesar, organizar, priorizar, retener, recordar la nueva información e integrarla con los conocimientos previos, también como vehículos del aprendizaje visual, estimulan el pensamiento creativo y el pensamiento crítico, por medio de nuevas formas de interrelación entre los conceptos. Ruiz citando a Daza (1993), argumenta:

Podemos decir que la imagen refleja la conceptualización más cotidiana que poseemos del mundo y de su realidad. Su adquisición implica procesos como el pensamiento, percepción, memoria y la conducta. Va más allá de la comunicación visual o de la representación de determinados signos (p.2).

Teniendo en cuenta las premisas planteadas anteriormente se observó la necesidad de implementar los pictogramas con niños y niñas con discapacidad intelectual, como estrategia que permite la representación mental de las palabras por medio de dibujos, accediendo a la información de manera comprensible y logrando memorizarla para luego comunicarla, asegurando la permanencia en el tiempo.

## Metodología

La investigación se propuso como objetivo “Analizar el uso del mapa mental y los pictogramas en la mediación del aprendizaje visual de los niños y niñas con discapacidad intelectual”; se realizó desde el paradigma cualitativo, porque permite observar, ver, o analizar la influencia de los pictogramas y mapas mentales en el fortalecimiento del aprendizaje visual de niños y niñas con discapacidad intelectual, permitiendo atender a la diversidad, interviniendo en estos espacios con estas estrategias desde las temáticas que niños y niñas estén viendo. Con el enfoque de investigación aplicada, ya que permite aplicar los conocimientos que se tienen acerca del tema a investigar, buscando analizar las consecuencias de las prácticas mediante la técnica del taller con doce (12) sesiones continuas, durante tres semanas, en las que se preparaban los talleres y luego los niños los desarrollaban con la mediación de las docentes en formación. Y como instrumento el diario de campo apoyado de la observación, el cual permite plasmar la información que daba cuenta de cómo los niños respondían a las estrategias. El tipo de muestra corresponde a una muestra no probalística/ dirigida, donde se seleccionan sujetos o casos típicos con una cuidadosa y controlada elección de los sujetos con ciertas características especificadas en el planteamiento del problema. En este caso se seleccionó una muestra de cuatro (4) niños con discapacidad intelectual entre los 6 y 8 años de edad de los grados primero, segundo y tercero de la Institución Educativa El Bosque; donde dos (2) de ellos manejan los códigos escriturales y de lectura, y los otros dos (2) aún no lo habían

logrado, teniendo en cuenta que uno de los cuatro niños tiene discapacidad intelectual asociada al síndrome de Down. Además, se buscaba más la calidad y la profundidad de la información y no tanto de la cantidad (Sampieri, 2012).

La información registrada en el diario de campo se analizó de la siguiente manera: primero, se transcribió la información recolectada, en esta se identificaron patrones, situaciones o temas que fueran relevantes durante el proceso de observación; luego se seleccionó la información de acuerdo a la relevancia, resaltándola, después de ser resaltada, se agrupó en una página aparte para mirar qué se relacionaba para pre categorizar, ordenar y jerarquizar según la repetición de hechos y situaciones presentadas y así poder hacer una comparación entre lo intuitivo y lo real. Con esta reducción se realizaron contrastes con las categorías teóricas transformando la información; y para finalizar, se hizo el conteo para contrastar una intuición o supuestos con los hechos reales y evitar una incorrecta interpretación.

## Marco referencial

El marco de referencia conceptual se fundamenta desde la perspectiva de varios autores, los cuales al definir cada concepto clave de la investigación, le dan un soporte y validez a dicho marco. Entre ellos, y desde el sitio web Colombia aprende, se citó en un primer momento a la Asociación Americana de Retardo Mental –AAMR– (2002) quien define la discapacidad intelectual como “limitación en la persona para desarrollar las habilidades que le permiten adaptarse con éxito a un entorno, siendo esta la característica principal a tener en cuenta de los niños con quienes se realizó el estudio” (p.14). Luego Axel (citando a Nisbet y Shuckersmith, 1987) define las estrategias de aprendizaje como “procesos ejecutivos mediante los cuales se eligen, coordinan y aplican las habilidades. Se vinculan con el aprendizaje significativo y con el aprender a aprender; para posteriormente definir varias estrategias. la primera pasa por los organizadores gráficos donde Muñoz, Ontoria y Rubio (2011) aseguran que “la elaboración de organizadores gráficos ayuda a procesar, organizar, priorizar, retener y recordar nueva información, de manera que se pueda integrar significativamente en la base personal de conocimientos” (p. 347). Y de estos organizadores gráficos, se elige el mapa mental, Buzan (2014): “(...) un Mapa Mental es la forma más sencilla de gestionar el flujo de información entre tu

cerebro y el exterior, porque es el instrumento más eficaz y creativo para tomar notas y planificar los pensamientos” (p.28). Y la segunda, el pictograma entendido como un dibujo convencional que representa un objeto de manera simplificada y transmite información del mismo modo convencional (Bustos, 2010).

## Resultados

Los resultados obtenidos en la investigación después del análisis de la información fueron los siguientes, dando respuesta al objetivo específico número uno (1) que consistía en identificar en qué situaciones se pueden aplicar los mapas mentales y pictogramas como mediadores del aprendizaje con niños y niñas con discapacidad intelectual. Se encontró que se pueden aplicar en la elaboración de conceptos, en la activación de saberes previos y vivencias, en el procesamiento y fortalecimiento de la lectoescritura y del razonamiento lógico matemático. Para el objetivo número dos (2), a saber, verificar la eficacia del uso del pictograma y el mapa mental a través de situaciones de aprendizaje con los niños y las niñas con discapacidad intelectual, se halló que contribuyen en la representación conceptual, para la evocación y construcción del conocimiento, en la comprensión de instrucciones, en el fortalecimiento de sus procesos cognitivos y en los procesos básicos del aprendizaje, donde los más representativos son la memoria a corto plazo y la atención. Y en el objetivo número tres (3), que es identificar cuáles son los pictogramas de mayor pertinencia en el proceso de aprendizaje visual de los niños y niñas con discapacidad intelectual, se encontraron que son aquellos pictogramas que representan la lectura social y comprensión de instrucción, pictogramas para el desarrollo del pensamiento lógico y pictogramas que representan el significante y significado del signo.

Además, la unión de las dos estrategias contribuyen en el desarrollo habilidades del pensamiento como la reflexión, la síntesis, el establecer relaciones, comparaciones y el pensamiento inductivo.

Dentro de las estrategias de enseñanza se observaron los siguientes aspectos: Primero, es necesario tener presente que la disposición del niño es mayor después del juego libre, evidenciando una concentración más efectiva. Segundo, que es necesario

propiciar estrategias educativas pertinentes para apoyar el proceso de aprendizaje de los niños y niñas con discapacidad intelectual. Tercero, realizar acompañamiento permanente de la docente. Cuarto constancia en el uso del pictograma y del mapa mental como estrategia de enseñanza. Por último, algunos niños y niñas necesitan la orientación de las estrategias de manera personalizada, mientras logra niveles de mayor concentración.

Se hace la aclaración que en las intervenciones con la técnica del taller se retomaron la lectoescritura y el razonamiento lógico matemático por petición del profesorado de la institución para su fortalecimiento.

## Discusión

De acuerdo a los resultados que arrojó el estudio, se puede resaltar la importancia que el trabajo tiene debido a que se planteó desde el enfoque de inclusión y dirigido a niños y niñas con discapacidad intelectual, haciéndoles partícipes en su proceso de aprendizaje y de la construcción de su propio conocimiento reconociendo que las estrategias utilizadas no sólo se pueden implementar con ellos y ellas, sino en atención a toda la diversidad que se encuentra en un aula.

Se evidencia la efectividad que tiene el uso de las estrategias tanto del mapa mental como el pictograma, ya que estas permiten que niños y niñas representen gráficamente lo aprendido y puedan evocar con más facilidad a la hora de necesitarlo y contextualizarlo. Además, potencia en ellos sus habilidades para la reflexión, la síntesis y la comprensión, y les permite avanzar hacia procesos cognitivos más complejos.

Si bien los pictogramas ayudan a comprender con facilidad el significado y el significante del signo lingüístico, se pudo escuchar de las voces propias de los niños y las niñas, que les es más fácil realizar operaciones matemáticas con el dibujo, que cuando se le presentaba solo los números, corroborando lo planteado por Muñoz, Ontoria y Rubio (2011), quienes expresan:

Los organizadores gráficos, como vehículos del aprendizaje visual, permiten o facilitan nuevas formas de interrelación entre los conceptos que los y las niñas abordan,

dejándoles aprender y reconocer las estrategias que más les favorecen, además de ser un inicio para la toma de conciencia en su proceso de aprendizaje (p.346).

En cuanto al mapa mental, se pudo evidenciar que ayuda a los niños y niñas a ser libres y creativos en el momento de plasmar sus elaboraciones conceptuales, facilitándoles al mismo tiempo su conceptualización y comprensión. Esto en relación con lo que propone Muñoz, Ontoria y Molina (2011):

Dentro de la visualización de la información y del aprendizaje visual, consideramos los organizadores gráficos, entre estos el mapa mental, como elementos, técnicas o estrategias para transformar la información en conocimiento. La elaboración de organizadores gráficos ayuda a procesar, organizar, priorizar, retener y recordar nueva información, de manera que se pueda integrar significativamente en la base personal de conocimientos. Los elementos utilizados son símbolos, imágenes, líneas, dibujos, pocas palabras-concepto, etc., con los cuales se busca la intervención de todos los canales sensoriales (p.347).

Para finalizar, las dos estrategias se integran efectivamente con el aprendizaje significativo que plantean Beltrán y Acosta citando Ausubel (1989), al permitirles a los niños con discapacidad intelectual que puedan tener una “interacción entre los conocimientos más relevantes y las nuevas informaciones, de tal modo que estas adquieren un significado, y son integradas a la estructura cognitiva de manera no arbitraria, favoreciendo la diferenciación, evolución y estabilidad de los conocimientos ya existentes”( p.70).

## Conclusiones

En torno a los resultados después del análisis de la información se concluye que:

- » El uso del mapa mental y los pictogramas contribuyen de manera oportuna y pertinente, cuando son implementados con frecuencia en el abordaje de temáticas en el aula de clase, permitiendo a niños y niñas con discapacidad intelectual retener, concretizar y organizar la información.
- » El uso de estas estrategias no solo se implementó desde la adquisición de conocimientos, sino que se abordaron desde situaciones cotidianas, lo que

despertó un mayor interés en los niños y las niñas por hacer uso de estas estrategias que contribuyen a su aprendizaje social y académico.

- » Es importante además garantizar la participación de los niños y las niñas en su proceso de aprendizaje y darles la oportunidad de que compartan a sus compañeros y compañeras sus avances y experiencias en dicho proceso.
- » El pictograma y el mapa mental, contribuyen en la instauración de conceptos por la mediación de la imagen y la gráfica, más aún cuando se usan de manera simultánea

## Referencias

- Arenas, C. A. (2005). *Mapas Conceptuales. Mapas Mentales y otras formas de representación del conocimiento*. Recuperado de [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/01\\_Campos\\_Arenas\\_Mapas\\_conceptuales.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/01_Campos_Arenas_Mapas_conceptuales.pdf)
- Axel, M. (2014). *Scribd. Modelos y Estrategias Educativas*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/32269260/Modelos-y-Estrategias-Educativas> <http://es.scribd.com/doc/32269260/Modelos-y-Estrategias-Educativas>
- Beltrán, L; y Acosta, M. O (2003). *Teorías del Aprendizaje*. Recuperado de <http://es.slideshare.net/adrysilvav/modulo-teorias-aprendizaje>
- Buzan, T. (2002). Cómo crear mapas mentales. Recuperado de <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/07/buzan-tony-como-crear-mapas-mentales1.pdf> <http://www.orientacionandujar.es/wp-content/uploads/2013/07/buzan-tony-como-crear-mapas-mentales1.pdf>
- Muñoz, O. (2011). El mapa mental, un organizador gráfico como estrategia didáctica para la construcción del conocimiento. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3, (6), 347. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734006> <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021734006>
- Nacional, M. d. (2006). *Colombia Aprende*. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-%20320691\\_archivo\\_5.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-%20320691_archivo_5.pdf) [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691\\_archivo\\_5.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-320691_archivo_5.pdf)

- Bustos, A. (2010). *Blog de Lengua. ¿Qué es un pictograma?* Recuperado de <http://blog.lenguae.com/2010/que-es-un-pictograma/> <http://blog.lenguae.com/2010/que-es-un-pictograma/>
- Novak, J; Gowin, D (1988). *Aprendiendo a aprender*. Recuperado de <http://www.aprendizajesignificativo.es/material-bibliografico/>
- Sampieri, R; Fernández, C. (2012). *Metodología de la Investigación*. Recuperado de [https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006\\_ocr.pdf](https://competenciashg.files.wordpress.com/2012/10/sampieri-et-al-metodologia-de-la-investigacion-4ta-edicion-sampieri-2006_ocr.pdf)
- Tony, B. ( 2014). *Que es un mapa mental.com*. Recuperado de <http://www.queesunmapamental.com/Teoria-de-mapas-mentales.htm>
- Sanchez, B.(2000-2015). *Edutecka. Colombia*. Recuperado de <http://www.eduteka.org/curriculo2/Herramientas.php?codMat=11>
- Suarez, J. (2015). La inclusión educativa: una aproximación al trabajo de cinco maestras de la ciudad de Medellín. EN-Clave Social, Vol 3 No1, pp 34-46.
- Suarez, J. (2014). Una experiencia de investigación en torno a la inclusión educativa. Unipluriversidad, Vol 13 No3, pp 52-60.
- Ruiz, (2006). *Slideshare*. EEUU Recuperado de <http://es.slideshare.net/cucacambados/uso-de-los-pictogramas>

