

# **LA PRÁCTICA DE LA ESCUELA, UNA VIVENCIA SIN ROSTRO**

**Un estudio etnográfico con las niñas “etiquetadas” de bajo rendimiento académico, de grado quinto de básica primaria, de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas del barrio Florencia de la ciudad de Medellín.**

**TIBERIO DE JESÚS JARAMILLO VELÁSQUEZ  
CONSUELO DE JESÚS TORRES TAMAYO**

**Asesora**

**Ángela Piedad Garcés Montoya**

**Magister en: Estética y Culturas Urbanas Contemporáneas**

**Tesis presentada como requisito parcial para obtener el título como Magister en Educación  
y Desarrollo Humano**

**CONVENIO UNIVERSIDAD DE MANIZALES-CINDE  
Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano  
2009**

## CONTENIDO

	Pág.
AGRADECIMIENTOS	4
INTRODUCCIÓN	6
RESUMEN	8
1. TRAYECTO RECORRIDO	10
2. ACERCA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN	21
2.1 Antecedentes	21
2.2 Planteamiento del problema	30
2.3 Justificación	36
2.4 Objetivos	39
2.4.1 <i>General</i>	39
2.4.2 <i>Específicos</i>	39
2.5 Propósitos	39
2.6 Preguntas	41
2.7 Marco referencial	42
2.7.1 <i>Escuela</i>	43
2.7.1.1 <i>Niño/a niñez e infancia como concepto de la modernización</i>	43
2.7.1.2 <i>El niño/a como sujeto de derecho</i>	46
2.7.1.3 <i>Niñez y escuela</i>	49
2.7.1.4 <i>Familia y escuela</i>	55
2.7.2 <i>Rendimiento académico</i>	68
2.7.2.1 <i>¿Qué es rendimiento académico?</i>	68
2.7.2.2 <i>La escuela asociada a la productividad</i>	69
2.7.2.3 <i>Un modelo educativo centrado en competencias</i>	70
2.7.2.4 <i>Rendimiento y evaluación</i>	72
2.7.3 <i>Subjetividad</i>	80
2.7.3.1 <i>Sujeto social, frente a qué realidad</i>	80
2.7.3.2 <i>Construcción de subjetividad</i>	82
2.7.3.3 <i>Genero/femenino</i>	86
2.7.3.4 <i>Vida social</i>	91
2.8 <i>Perspectiva epistemológica</i>	92
2.9 <i>Participantes</i>	96
2.10 <i>Consideraciones éticas</i>	98
3. LA PRÁCTICA DEL ESCUELA UNA VIVENCIA SIN ROSTRO...	101
3.1 <i>El escenario escolar, un encuentro para la inclusión o la exclusión</i>	101
3.1.2 <i>Aparecer...un acontecimiento que visibiliza</i>	101
3.1.3 <i>La inclusión dentro de la exclusión</i>	106
3.1.3 <i>El aula de clase: una organización política para la inclusión</i>	109
3.1.4 <i>La dignidad humana un proceso de respeto por el otro, en el aula</i>	112
3.1.5 <i>Las valoraciones...un proceso excluyente</i>	119

3.1.6	<i>La práctica de la escuela, una vivencia sin rostro</i>	122
3.1.7	<i>La palabra nos hace libres y visibles</i>	127
3.1.8	<i>Mi sentir, pensar y actuar, la escuela lo debe reconocer</i>	128
3.1.9	<i>Voces de maestros y padres de familia con respecto al bajo rendimiento académico</i>	136
3.2	Formar niñas, disciplinar cuerpos, olvidar subjetividad	139
3.2.1	<i>El mundo de las representaciones sociales</i>	139
3.2.2	<i>Construcción de subjetividad en un espacio femenino</i>	143
3.2.3	<i>El cuerpo como dispositivo de poder y control en la escuela</i>	151
3.3	El actuar ético del maestro una práctica para la inclusión y la libertad	161
3.3.1	El maestro, artífice en la construcción de la historia del Otro y de lo otro	162
3.3.2	<i>Maestro una reflexión...saber vs. repetición</i>	165
3.3.3	<i>Ética y moral</i>	167
3.3.4	<i>Responsabilidad en el contexto de la práctica del maestro</i>	169
3.3.5	<i>Una responsabilidad que debe trascender</i>	171
3.3.6	<i>Maestro... una responsabilidad ética que no se puede eludir</i>	172
3.4	Conclusiones	176
2.5	Hacia donde seguir avanzando: Ideas Fuerza	178
3.6	Epílogo: Lo aprendido en este trayecto	183
	BIBLIOGRAFIA	185

Anexo (video)

## AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a Dios por darnos la vida y permitirnos disfrutar de este proceso de investigación; aprender a reconocer e incluir al otro es dar sentido a la creación misma del universo.

A nuestras familias, por el apoyo incondicional; gracias por comprendernos en los momentos de ausencia, pero sabían que les llevamos presente en cada uno de los momentos de este proceso.

A las niñas que fueron el alma y la razón de ser de este proyecto, gracias a ellas por permitirnos entrar en su vida de estudiantes, narrar sus experiencias y hacernos creer que jamás nos hemos ido de la escuela. Ellas se quedaron en nuestras vidas para siempre.

A Ángela, nuestra asesora, una mujer que con su seguridad y serenidad nos condujo hacia el puerto que soñábamos; con sus “rayones” en nuestra escritura nos hizo correr la frontera del conocimiento y creer que sí era posible alcanzar nuestro reto: sentirnos investigadores.

A la Institución Educativa Diego Echavarría Misas por abrirnos las puertas, por dejarnos entrar y reflexionar sobre su práctica para sacar de ella la mejor lección y emprender acciones con los diferentes actores para hacer de su proceso pedagógico una apuesta por la inclusión.

A todas las personas que pusieron su conocimiento a nuestra disposición, gracias por abrirnos las puertas, sin ellos no hubiésemos allanado el camino para sacar nuestro mejor aprendizaje para la vida y para nuestra labor como maestros. A todos los que creyeron en nosotros, a los que en cada momento les interesó nuestro proceso y desde sus particularidades nos dijeron que nuestro reto valía la

pena, además argumentaron que en nuestras manos está la formación de una parte de las generaciones que transformará la sociedad en donde todos y todas nos sintamos reconocidos e incluidos.

## INTRODUCCIÓN

*“Causa perplejidad que se nos encierre en lóbregos recintos para iniciarnos en el conocimiento de la naturaleza, que debamos escuchar por horas y por meses un saber aburrido y fósil mientras afuera discurre el milagro del mundo. Sin duda es extraño estudiar botánica lejos de los bosques, estudiar los reinos de la naturaleza en rígidos salones humanos; es triste que antes que ayudarnos a ser individuos se nos obligue a ser sumisos rebaños; y como solía repetirlo Estanislao Zuleta, es incomprensible que se dividan arbitrariamente las jornadas entre las clases y el recreo, entre el tiempo del estudio y el tiempo del placer, para que nos acostumbremos a pensar que el saber es penoso y que el placer es inútil, cuando la verdad es que solo nos libera y solo perdura en nosotros aquel saber que ha sido un deleite conquistar”*

*William Ospina.*

El estudio etnográfico, “La práctica de la escuela, una vivencia sin rostro” recoge el camino transitado durante este proceso investigativo. En la primera parte se narra el proceso metodológico en el cual se explicitan los momentos de la implementación del diseño de la investigación. Allí aparecen las categorías de escuela rendimiento académico y subjetividad de las niñas cruzadas con la matriz sentir pensar y actuar, matriz que permitió el análisis categorial, en el cual aparece como categoría central de este estudio “**la inclusión en la escuela**”. Para su desarrollo se organizó en tres partes: una, referente a las **vivencias en la escuela**, de las niñas “etiquetadas” como de bajo rendimiento, también se presentan las reflexiones y los mecanismos pertinentes para hacer de la práctica de la escuela un proceso incluyente. En la segunda parte, se argumenta la construcción de la **subjetividad femenina** desde las representaciones sociales que objetivan en este curso de la vida; se hace énfasis en la concepción de niñas y en el disciplinamiento del cuerpo por parte de la escuela. Por último, desde la subjetividad argumentada de las participantes en relación a la vivencia con algunos docentes, se estructura un apartado dedicado a la **responsabilidad ética del maestro**.

La segunda parte corresponde al diseño de la investigación y a las categorías con las que arribamos a la implementación del mismo como fueron: **escuela**, en donde se esboza el constructo teórico para abordar los procesos de enseñanza aprendizaje; con respecto a la categoría de **rendimiento académico** se hace una estructuración centrada tanto en lo cognitivo como en lo emocional, diada que permite la reflexión para un acto educativo integral; además, aparece la categoría de **subjetividad femenina**, en relación con las representaciones que se construyen en este curso de la vida de las participantes incluidas en este estudio, aspectos que se profundizan por ser una institución en la básica primaria que educa solo a niñas; de otro lado, aparecen los demás componentes del diseño de la investigación, como son: la justificación, objetivos, referente conceptual y el planteamiento del problema.

Este proceso investigativo en cada uno de sus componentes se abordó desde la perspectiva de la teoría crítica; además, los dos capítulos están atravesados por la matriz **SENTIR, PENSAR Y ACTUAR**, tríada esencial para hacer de la educación una práctica incluyente.

Finalmente se plantean las conclusiones de este estudio, de las cuales se desprenden las ideas fuerza para incluirlas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) para el reconocimiento de las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico. También se deja un video que recoge la experiencia del proceso investigativo.

## RESUMEN

La escuela como escenario para la formación y socialización de los/as estudiantes, debe ser el espacio predilecto para la expansión de la subjetividad y la construcción del proyecto de vida de cada sujeto. Sin embargo, la escuela se ha quedado en el desarrollo de un proceso cognitivista y ha olvidado que por cada uno de sus espacios por donde fluye la vida, el ser humano está presente con su **sentir, pensar y actuar**.

En este sentido, la mayoría de estudios desarrollados se han quedado en indagar por variables que inciden en los procesos enseñanza-aprendizaje, esto con el fin de analizar las causas que conlleven a potenciar en los/as estudiantes mejores niveles de logro en el aspecto académico, una preocupación constante del sistema educativo. Hoy los esfuerzos se centran en posibilitar a las estudiantes los elementos para mejorar el desempeño académico en las diferentes áreas del conocimiento, proceso que muchas ocasiones van en desmedro de las demás esferas del desarrollo humano.

Este estudio desde la lógica investigativa cualitativa-comprensiva y con un enfoque etnográfico-educativo, se abordaron las categorías iniciales de **escuela, rendimiento académico, subjetividad femenina**, desde la perspectiva de autores como: Paulo Freire, Henry Giroux, Peter McLaren, Humberto Maturana, Daniel Goleman, Françoise Dolto entre otros; proceso desarrollado con una metodología interactiva, entrevista no estructurada y observación participante sobre la vivencia de la escuela para las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico del grado quinto de básica primaria de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas del barrio Florencia de la ciudad de Medellín. Este proceso investigativo, ha encontrado que la vivencia para estas niñas se enmarca dentro de realidades de exclusión, en relaciones de poder que impiden la

expansión de la libertad y en un ambiente educativo que privilegia el encuentro entre el mismo género. De esta manera, se ha planteado el análisis de la categoría de **inclusión en la escuela** bajo los tópicos de **libertad, poder, cuerpo y ética**, desde el planteamiento teórico de autores como: Michel Foucault, Emanuel Levinas, Joan Carles Mélich, Hannah Arendt, entre otros.

Es importante visibilizar a esta población dentro de las prácticas de la escuela, es imperante la necesidad de hacer de su estadio un acto de inclusión, abrigar la mismidad de cada una de ellas ya que el encuentro intersubjetivo entre los actores debe estar cimentado en la expansión de la libertad, en la distribución del poder, el reconocimiento de las potencialidades de cada sujeto y en empezar a tejer una práctica de inclusión desde la coeducación. El proceso educativo debe contribuir a que estas niñas incluidas en este estudio, alcancen sus logros y no se les convierta la escuela en un padecimiento.

Este recorrido investigativo, nos deja convencidos de que la escuela tiene su mayor desafío el hacer de su práctica un acto de **inclusión**, lo cual supone reconocer las singularidades, la huella de cada sujeto y las representaciones sociales que construyen en su mundo de la vida. Después de este proceso hemos aprendido que la educación debe ser una práctica humanizante, un proceso que acoja a todas las estudiantes; es así, como su reto es visibilizar a cada una de las niñas para ayudarles en el potenciamiento de su **SER** y, por ende, en los aspectos académicos que desarrolla la escuela.

Palabras clave: escuela, niñez, niñas, subjetividad femenina, rendimiento académico, inclusión, enseñanza aprendizaje, cuerpo, maestro, alteridad, ética.

## 1. TRAYECTO RECORRIDO

Sumergirnos en el cosmos de la escuela para develar otros sentidos y significados de su práctica, es volver a reflexionar y creer que hay otras opciones para tejer una realidad educativa distinta a la que acontece hoy para las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, es así, como este proceso investigativo reconoce a estas estudiantes; su interés es hacer visible la realidad que las circunda en el mundo escolar, familiar y social; según Mélich “(...) es como salir de viaje, es como salir de uno mismo e ir hacia lo otro, hacia el otro”. (1994, p 79).

En el inicio de este recorrido, el cual corresponde a **la primera fase, el diseño de la investigación**, empezamos por preguntarnos por la situación de la educación como práctica social que ayuda a la emancipación de los sujetos, a la estructuración de un pensamiento reflexivo, crítico y humanista, es a través de la práctica educativa como el sujeto potencia sus capacidades en las distintas esferas del desarrollo humano. Para tal efecto comenzamos por indagar ¿cómo viven la escuela las niñas de quinto grado de la básica primaria “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, de la institución educativa Diego Echavarría Misas del barrio Florencia de la ciudad de Medellín?; en este sentido, nos propusimos interpretar desde el **sentir, pensar y actuar**, cómo estas niñas viven, construyen, crean, recrean y le dan sentido a su mundo de la vida a través del encuentro y el desencuentro de la cotidianidad escolar.

Este proceso investigativo surge a través de los refuerzos programados al finalizar cada período lectivo en los que está dividido el año escolar. El espacio para dicha actividad fue el lugar propicio para que ellas expresaran y narraran las vivencias del aula de clase; de esta manera, el refuerzo académico, quedaba disuelto en un sinnúmero de comentarios relacionados con sus vidas, con las situaciones de

dolor que les ha tocado padecer en lo familiar, personal y social; además, narran cómo asumen tareas, obligaciones y compromisos de adultos en su grupo familiar que por condiciones económicas, políticas y culturales del contexto, les tocaba resolver y afrontar.

Ante la situación expresada por las estudiantes surgieron varias inquietudes que indicaron el norte de la investigación y nos permitieron indagar como la Institución Educativa Diego Echavarría Misas desconoce el mundo de la vida de las estudiantes del grado quinto que tienen bajo rendimiento académico; preguntarnos también por las relaciones de poder centradas en el maestro y por la discriminación de género en la básica primaria, aspectos todos que pueden afectar la construcción y la expansión de la subjetividad de las niñas en este curso de la vida; también, permitió la participación y el reconocimiento de las niñas como sujetos sociales que hacen parte del entramado escolar, social y cultural y, por último el componente lúdico-afectivo en las actividades escolares refuerza la autoestima y el auto concepto de las niñas con bajo rendimiento académico.

Estos planteamientos nos llevaron a ubicar esta investigación como un estudio cultural- etnográfico, enmarcado dentro de la lógica cualitativa-comprensiva, por medio del cual nos permitió acercarnos a una realidad que ha sido poco investigada en el escenario de la práctica de la escuela, como es el bajo rendimiento académico, asociado con la construcción de la subjetividad en las niñas en un espacio escolar femenino en la básica primaria. Fue así como después de varias discusiones al interior del grupo, comenzamos la búsqueda bibliográfica indagando ¿cuáles han sido los paradigmas en que se ha sustentado la práctica educativa y qué escuelas de pensamiento han sido su sustento?, ¿qué tanto se ha estudiado la infancia en la escuela y desde qué perspectivas se ha hecho? Estos interrogantes se fueron cruzando con el rendimiento académico y la construcción de la subjetividad en niñas.

Este rastreo se hizo de manera rigurosa ingresando por palabras clave, por temáticas y por autores, de acuerdo a las categorías planteadas inicialmente a las bibliotecas de: la Universidad de Antioquia; la Universidad Pontificia Bolivariana, la San Buenaventura y la Universidad de Medellín; de igual manera el centro de documentación de la Facultad de Educación de la universidad de Antioquia, y el Observatorio de Niñez y Juventud del Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano- CINDE- revisión que dio cuenta de vacíos investigativos relacionados con los aspectos antes mencionados en la básica primaria, encontrándose sólo investigaciones en la básica secundaria y en estudios superiores relacionados con aspectos económicos, sociales y de desnutrición asociados al bajo rendimiento académico. La búsqueda también estuvo enfocada en averiguar los estudios sobre las representaciones sociales y la construcción de la subjetividad de las niñas, ya que la escuela es en un 87.5% femenina; en este sentido, la pesquisa la hicimos desde disciplinas como la antropología, la psicología, la educación y posiciones feministas.

Desde esta perspectiva, la revisión de las fuentes nos permitió definir como categorías iniciales: **escuela, rendimiento académico y subjetividad femenina**, tríada que se anudó con el **sentir, pensar y actuar** de las niñas en la cotidianidad escolar. Estas categorías estuvieron acompañadas de unas preguntas orientadoras y para su mejor comprensión se recurrió al diseño de los **mapas conceptuales**. En los mapas se cruzó la información que arrojaron los talleres lo que permitió visualizar aspectos relacionados con las categorías planteadas y con la matriz (**sentir, pensar y actuar**) de esta manera se fueron construyendo los datos que luego se confrontaron con los respectivos autores. Vale la pena destacar que la construcción de los mapas se hizo de acuerdo al avance en la pesquisa bibliográfica; en la medida en que se avanzaba en ella y se hacían las reflexiones pertinentes, se le daba el cuerpo al proyecto y se afinaban la ideas fuerza, se organizaban las concepciones, se depuraba la información; sumado a la revisión bibliográfica, acudimos a fuentes orales entrevistando a expertos en

temas de escuela, pedagogía crítica y subjetividad femenina. Estos aportes fueron de gran significación porque avalaron la pregunta de investigación y la pertinencia del estudio.

Como se planteó anteriormente, este estudio se enmarcó dentro de la lógica cualitativa-comprensiva; además se propuso con el enfoque hermenéutico y con un método etnográfico. El análisis cualitativo de los contenidos se hizo a través de la categorización semántica que permitió interpretar el significado de las subjetividades, los contextos, los lenguajes y las representaciones que las niñas cruzadas con las categorías de escuela rendimiento académico y subjetividad femenina que las niñas hacen en el entorno educativo; además permitió desentrañar circunstancias que viven los sujetos que, por obvias que sean, pasan desapercibidas en el proceso de formación y construcción del ser.

Continuando con el diseño investigativo y como técnica central del método etnográfico, nos ubicamos en la observación participante, combinada con técnicas interactivas, revisión documental y la entrevista no estructurada.

**La Observación participante:** nos permitió leer y recrear la realidad vivida y sentida por las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, de manera lúdica, en un contexto educativo como escenario natural, para analizar e interpretar la realidad que subyace en la cotidianidad escolar de estas niñas. La observación participante requiere, como lo expresa Galeano (2007), de la capacidad de interacción con los diversos grupos, en este sentido, la presencia del investigador interno generó confianza y un clima apropiado para dicha interacción.

**Las técnicas interactivas:** de acuerdo con (García, González, Quiroz y Velásquez, 2002) son el conjunto de procedimientos y herramientas para recoger, validar y analizar información, permiten visibilizar sentimientos, formas de ser, creer, pensar, sentir, actuar y relacionarse. Retoman el juego como un

componente sociocultural que promueve la integración, la empatía y la confianza; la diversión, la revitalización de la memoria, la conciencia de la corporeidad, el movimiento, el reconocimiento de los otros como iguales. Se les llama interactivas porque se promueven la construcción colectiva de conocimiento, el reconocimiento de sí mismo y del otro, están mediadas por el lenguaje corporal, gestual y verbal. Además se construyen retomando el diálogo de saberes. A través de estas técnicas, las participantes plasmaron su sentir, pensar y actuar en los aspectos relacionados con el mundo de la vida escolar, social y familiar; narraron sus vivencias desde su condición de bajo rendimiento académico, su estadía en la escuela, su condición de niñas y su interacción con los distintos actores de la básica primaria.

**La entrevista no estructurada** se hizo en forma de diálogo con algunas niñas, docentes y padres de familia; éstas se hicieron de manera individual con el propósito de profundizar en aspectos que emergían en el desarrollo de los talleres y que estaban relacionados con las temáticas trabajadas.

**Revisión documental.** Se tuvo acceso a los archivos de la Institución, bibliotecas, las páginas Web y al material suministrado por el programa de la maestría. Este primer recorrido fue el equipaje para la segunda fase del proceso investigativo relacionada con la **implementación de la investigación**, la cual se hizo a través del trabajo de campo.

Apoyados en las técnicas descritas nos propusimos realizar 12 talleres con el nombre de “**talleres creativos**” como instrumentos para acceder a las vivencias de las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, desde su **sentir pensar y actuar**, estos se desarrollaron en diferentes espacios de la vida escolar como: el descanso pedagógico, las actividades del currículo institucional y el aula de clase; siendo el más significativo para las niñas, las graderías del coliseo, éste fue el que apropiaron y territorializaron; a este lugar lo cargaron de sentido y

dinamismo. Allí se realizaron los talleres los martes de 10am a 12m, durante seis meses que duró el trabajo de campo.

Las temáticas de los talleres se direccionaron en el sentido de la pregunta de investigación, el objetivo general, las preguntas orientadoras, el apoyo teórico y la perspectiva epistemológica, elementos que le dieron validez al proceso. La aplicación de los talleres estuvo acompañada del componente lúdico, el cual posibilitó mayor claridad y espontaneidad en las participantes, ya que para el curso de la vida por el que atraviesan, el juego es el mejor vehículo para la canalización y expresión de su cotidianidad. Entramos a compartir momentos cotidianos de sus vidas en la escuela como una forma diferente de leer la realidad en la que ellas están inmersas, una realidad diferente al proceso de desarrollo cognitivo que adelantan. Esta técnica nos permitió acercarnos a la comprensión de las vivencias, actitudes, comportamientos, sentimientos de las estudiantes incluidas en este estudio desde lo social, afectivo, comunicativo y lúdico.

Una vez finalizaba cada taller, se procedía a su sistematización para luego analizar los datos a la luz de la teoría, momento que propició la necesidad de profundizar en algunos ítems para lo cual se aplicó el diálogo informal a manera de entrevista no estructurada con algunas de las participantes. Todo este proceso permitió la construcción teórica anudando los momentos característicos de la investigación comprensiva como son las categorías iniciales con su referente teórico, la metodología y la descripción para luego reconceptualizar y proponer la categorización, hechos que fueron validando el proceso investigativo y que se sustenta en la ruta metodológica expuesta por Luna (2007).

Toda la información recogida en el trabajo de campo fue registrada en el diario y en las notas de campo, siendo el eje para la construcción de los datos que dieron origen a la categorización. Asimismo se tuvo el recurso fotográfico, registros audiovisuales y grabación de voz.

Los/as participantes, estuvieron representados por los investigadores, las niñas del grado quinto de básica primaria con bajo rendimiento académico, tres niñas con buen rendimiento académico en el rol de monitoras, los padres de familia, docentes y personal directivo de la institución.

El criterio de inclusión de las niñas en el proyecto se hizo con base en el consolidado del año 2007 que arroja el sistema y que muestra el puesto que cada niña ocupó. De acuerdo a esto, incluimos 6 niñas de cada grupo de quinto siendo cuatro grupos, para un total de 24 participantes, anotando que dos de ellas no les interesó participar, iniciamos entonces el proceso con 22 niñas; en el transcurso de éste se retiraron dos y cinco asistían de manera interrumpida; así, el proceso terminó con 16 niñas que asistieron puntualmente.

En esta fase de la investigación, se contó con la participación y aprobación de los de familia, a través del consentimiento informado el cual se hizo en reunión programada el del 7 de febrero de 2008 a las 5pm. Allí expusimos el objetivo de la investigación, cuál era nuestra intención y por qué sus hijas habían sido incluidas en este estudio; también se informó sobre las actividades y los horarios en que se realizarían. El proyecto fue acogido y apoyado. Terminada la reunión, los padres firmaron el consentimiento aceptando la participación de sus hijas.

En el proceso de recolección, categorización e interpretación de la información, los datos observados se conectaban de manera continua con las categorías establecidas y la teoría que las sustenta. Se utilizó la codificación manual para identificar los datos e irlos confrontando con la teoría incluida en el marco referencial. Con las primeras observaciones se hacen interpretaciones preliminares, para ello, se revisa detalladamente el material de información consolidado en las notas y el diario de campo, resaltando lo pertinente en función de la pregunta inicial, los objetivos y las preguntas orientadoras. Con este material se elaboró la matriz en la que se visualizaron y contrastaron los núcleos temáticos

que fundamentaron el marco referencial, con la realidad que emergió en la realización de los talleres.

El consolidado de los datos resultante fue analizado por los investigadores responsables del estudio para establecer relaciones entre lo descriptivo y la realidad social, lo cual se sustentó con las técnicas interactivas. Establecidas las relaciones, se encontraron regularidades y tendencias, identificándose el cruce categorial que permitió contrastar y agrupar categorías que dieron cuenta del **sentir, pensar y actuar** de las niñas de quinto grado de la básica primaria con bajo rendimiento académico, como se evidencia en los cuadros (1,2 y 3)

Cuadro N° 1

Categoría	Sentir	Pensar	Actuar
Escuela	Cuando la escuela ofrece otros espacios la emoción es otra	Les gusta que el espacio y el ambiente sea agradable	Se muestran alegres, desinhibidas. Exponen las cosas con mucha claridad
	Les agrada la escuela como espacio físico, les gustan las actividades de la escuela.	Prefieren espacios abiertos, porque les dan libertad	Dejan ver que necesitan ser escuchadas
	Les gusta la escuela porque es de niñas.	La escuela da credibilidad sólo a sus mejores estudiantes.	Muestran seguridad en sus expresiones
	Sienten pasión por la escuela, al tiempo que parece que las oprime	Piensan en una escuela distinta, que tengan otras herramientas para el aprendizaje.	La escuela privilegia y empodera siempre a las buenas estudiantes
	Es un espacio que les genera diversión , lúdica y recreación	Reclaman que las vivencias que tienen fuera, se prolongue en la escuela. Tienen introyectado el premio castigo	Actúan con sinceridad y manejan relaciones fluidas con sus pares

Cuadro N°2

Categoría	Sentir	Pensar	Actuar
Rendimiento académico	Se sienten rechazadas por no ser buenas estudiantes.	Las niñas con bajo rendimiento y con buen rendimiento académico se etiquetan.	Tiene actitudes de <b>exclusión</b> en su actuar respecto a las buenas y malas estudiantes
	Se sienten criticadas por sus pares y menos que ellas.	Las buenas estudiantes se sienten apoyadas por el docente.	Las niñas con buen rendimiento académico se convierten en jueces de las que tiene bajo rendimiento
	Reclaman igualdad.	Admiten sus deficiencias académicas.	Reclaman profesores amables y creativos.
	Sienten que su palabra en el aula no tiene sentido. Además se sienten solas para la ejecución de sus tareas.	Hay apatía por las tareas puestas por la escuela.	Los maestros no les creen cuando se encuentran con dificultad. Se pone en duda la palabra
	Se sienten maltratadas y bloqueadas.	Se sienten invisibilizadas	Relación de poder dominante/dominado
	Se sienten reconocidas cuando se les da la voz.	Reclaman <b>inclusión</b> , reconocimiento y justicia en las acciones.	Se sanciona doblemente a las niñas que van mal, no son vistas con buenos ojos por los docentes ni por la parte administrativa

Cuadro N° 3

Categoría	Sentir	Pensar	Actuar
Subjetividad femenina	Expresan miedos y les agrada narrarlos.	Conocen el proceso biológico de la mujer. Ser niñas significa ser femeninas, delicadas, amorosas, tiernas, no agresividad.	Presentan inconformismo cuando no logran sus propósitos. Acuden a una actitud de auto rechazo.
	Empiezan a visibilizarse como adolescentes.	El imaginario de mujer que manejan es desde la maternidad	Asumen roles de adultos cuando cuidan a sus hermanos, presentan una actitud de agrado hacia ellos.
	Hay una relación estrecha entre las cosas femeninas con sus representaciones simbólicas a partir de elementos de la naturaleza.	Los medios masivos de comunicación y publicidad son sus referentes.	Se asocian con las más amigas, les cuesta trabajar con las que no tiene amistad. Son excluyentes entre ellas mismas.
	Demuestran apatía para compartir el espacio con el sexo masculino.	Tiene posturas ortodoxas de la cultura. Tiene tabúes establecidos por la cultura.	Tienen una actitud de liderazgo y trabajo en equipo.
	Reclaman acciones justas.	Diferencian las tendencias sexuales. Hay interés por el sexo opuesto, y tienen una idealización	División de trabajo.
	Se sienten estigmatizadas y rechazadas.	Género femenino diferente a sexo Se identifican como mujeres desde lo biológico	Hay apropiación de lo femenino a partir de lo femenino.
	Presentan sentimientos encontrados: miedos, temores, angustias	Disienten entre ellas mismas.	El maestro dimensiona y le da más preponderancia a la mala nota.
	El cuerpo cobra significación, es su territorio, es desde donde se habla.	Sus referentes femeninos son la mamá, la abuela, las amigas.	Discurso segregacionista y discriminatorio del maestro, cuando por unos pocos, se aplica igual.
	Reclaman igualdad de derechos.	Hablan de los derechos de la mujer.	Tienen cuidado del cuerpo y de sí y se expresan a través de él.
	Se sienten con tentas por ser niñas.	Exponen que a la mujer le tocan más oficios que al hombre.	Tienen incorporado el asunto de la violencia en situaciones familiares reflejadas en la escuela.

La invisibilización de las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico develó para ellas exclusión desde el sistema, los docentes y los pares académicos; situación que llevó a plantear la categoría de la **inclusión** desde la perspectiva del **poder, la libertad y la alteridad**. Asimismo las representaciones sociales de la **subjetividad que construyen las niñas** en un espacio que privilegia la educación femenina en la básica primaria y por último, una reflexión sobre la **práctica del docente y su actuar ético**.

Para el cierre del proceso investigativo se realizó un video que recoge el **sentir pensar y actuar** de las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico. En su realización, ellas reconocen el proceso vivido; se ven en sus trabajos y en sus voces; reafirman las apreciaciones hechas relacionadas con las vivencias en la escuela, su situación académica y el significado para ellas, de ser niña. Manifiestan su agrado por haber sido incluidas en el proyecto de “**talleres creativos**” allí se sintieron reconocidas e incluidas como lo manifiesta Sara Melissa Morales en sus afirmaciones cuando expresa “me gustaron mucho los talleres creativos porque nos incluyeron, ya no nos sentimos rechazadas, ahora nos sentimos incluidas, nos sentimos mejor” frase que las participantes apoyaron y además afirmaron con sus actuaciones puesto que muchas de ellas salieron de la condición de bajo rendimiento académico, situación que no fue intencionada en ningún momento del proceso, pero se logra gracias a las técnicas interactivas, que valoran el sentir, pensar y actuar y que se visibiliza en el encuentro, diálogos y confrontaciones con sus pares.

En este estudio emergieron diferentes tópicos que pueden ser tema de posteriores investigaciones para continuar avanzando en la interpretación y en la comprensión de las realidades que viven tanto las estudiantes de bajo rendimiento como las de buen rendimiento académico en esta institución. Estas situaciones estarían relacionadas con la construcción de subjetividad en un espacio que favorece la educación sexista en la básica primaria; con las nuevas tipologías de familia y la

adaptación de los hijos a éstas; de igual manera el rol de los padres y de los profesores en la construcción de seres críticos y reflexivos son, entre muchos de los temas, los que podrán tratarse a futuro. Además las niñas que tienen un buen desempeño en lo académico, también sufren el estigma de sus pares y la presión por mantenerse en esa situación; ellas viven momentos de soledad, de violencia familiar, tienen responsabilidades de adultos. Dichos aspectos podrán ser objeto de análisis para desenmarañar otras realidades que subyacen en la Institución Diego Echavarría Misas.

Finalizar este recorrido ha sido un proceso que nos ha llevado a trascender la vida, para escaparnos de las ataduras que cubren el pensamiento y como lo dice Mélich, “Si no hay sentido, la vida humana resulta invisible, por eso ha de ser narrada, pues la narración es fuente de sentido” (1994, p. 30)

## 2. ACERCA DEL DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### 2.1 Antecedentes

***“La escuela es por excelencia el lugar de integración cultural, que es incapaz de realizar de manera satisfactoria cualquier otro medio de vida, incluso la familia; la escuela esta aislada del mundo, sus muros están desnudos y está cerrada a los ruidos exteriores”  
Not, 1994***

La escuela básica primaria colombiana, históricamente ha fundamentado su práctica educativa en el paradigma de la educación tradicional, con un enfoque positivista, el cual se centra en el conductismo y su eje central es el estímulo-respuesta. De esta manera la escuela ha tenido por objetivo preparar intelectual y moralmente al alumno, además, educarlo en las conductas para la convivencia en comunidad. Todavía es la principal fuente de producción y transmisión de información, hace del conocimiento, un conjunto de valores transmitidos por las generaciones de adultos como verdades acabadas en una relación adultocéntrica donde el docente es el centro y el orientador del proceso. La actitud del estudiante es pasiva, el sistema no le ofrece al alumno posibilidades para el desarrollo de las habilidades del pensamiento, la evaluación se centra en el resultado y desconoce parte del proceso.

Desde este contexto, la escuela ha tenido a sus más fieles seguidores y a sus más férreos críticos, creando de esta forma una dialéctica entre la teoría positivista y la teoría crítica. La teoría crítica permite un proceso de autorreflexión y de transformación; desde ésta posición, la escuela es la esfera pública de la democracia, un espacio emancipador, propone al estudiante una actitud crítica y reflexiva, articula la práctica educativa al contexto social. Desde esta perspectiva teórica, el docente debe considerar las diferencias individuales de los y las

estudiantes, crear las condiciones para el aprovechamiento y el potenciamiento de las estructuras cognitivas y propiciar aprendizajes cooperativos. Asimismo, el currículo oculto se convierte en objeto de estudio y de debate para su incorporación en la práctica educativa.

Desde ésta óptica, se han adelantado diversos estudios que pretenden una integralidad entre el sujeto y el contexto social, desde las diferentes esferas del desarrollo humano. Estos avances teóricos orientan nuevas concepciones para el proceso enseñanza-aprendizaje, que aún en el contexto de nuestra realidad no logran permear significativamente los procesos educativos escolares. Es así, como éstos desarrollos de la práctica educativa, pretenden visibilizar al sujeto en sus diferentes dimensiones, responder a los estadios de desarrollo cognitivo por los que atraviesa el niño o la niña desde la infancia, lograr aprendizajes significativos, diferenciando las individualidades y ritmos de aprendizaje. Reconocer las capacidades intelectivas y las diferentes opciones que ofrece la cultura al sujeto y trabajar integradamente la inteligencia en relación con la emoción del ser humano.

El contexto social influye al construir relaciones de una forma directa al interior de la escuela y en la comunidad. En este sentido, se aprende a interactuar con capacidad de discernimiento frente a las diversas situaciones que se plantean en la vida cotidiana escolar y comunitaria. Por lo tanto, la práctica educativa debe enfocarse desde el sujeto, en sus subjetividades y en la construcción argumentada de las relaciones intersubjetivas que se establecen en el contexto donde interactúan para lograr así una educación que reconozca la pluralidad y la diversidad y centre sus esfuerzos en la condición humana.

A la luz de los nuevos contextos, estos estudios dan cuenta de la nueva visión de escuela y del privilegio que se le da a lo cognitivo sobre las demás esferas del desarrollo humano. No se puede olvidar que la escuela siempre ha estado

asociada con aprendizaje y rendimiento; sin embargo, en su dialéctica no se pregunta por el que hacer para mejorar y potenciar los procesos de enseñanza aprendizaje en la básica primaria, en donde se evidencia la ausencia de estudios en escuela de niñas con respecto al bajo rendimiento académico y la construcción de la subjetividad femenina en este curso de la vida.

Colombia adoleció de una política educativa hasta la Constitución de 1991; a partir de ésta, se sentaron las bases para que en el año 1994 se formulara la Ley General de Educación; en ella se trazan las políticas que rigen el actual sistema educativo colombiano. Es así como cada institución construye su Proyecto Educativo Institucional (PEI), de acuerdo a su contexto y a sus necesidades, conectándolo con el proyecto de país. Para tal efecto, cada institución convoca a la comunidad educativa a participar en su construcción; no obstante, la comunidad no dispone de los elementos teóricos y por ende, se dificulta una construcción dialéctica acorde con las políticas institucionales y nacionales en los niveles locales, regionales y nacionales.

La dialéctica de los docentes para la fundamentación del proyecto y de su práctica se centra en la norma desde el poder jerárquico maestro-estudiante, conserva posturas tradicionales y ortodoxas de la educación, adolece de la preparación en los objetos de estudio de las áreas que enseña y enfrenta la apatía a la actualización pedagógica de las disciplinas que enseñan, especialmente en la básica primaria. En síntesis, la fundamentación teórica en las propuestas institucionales en su mayoría, no corresponde al contexto, ni a las prácticas, quedándose en escritos bien elaborados, pero no reflejados en la realidad.

La sección oficial, escuela Eduardo Uribe Botero ubicada en la comuna 5, de la ciudad de Medellín, fue creada el 10 de marzo de 1965 como Escuela Departamental de Niñas del barrio Florencia; en 1973 se le cambió el nombre por el que lleva actualmente y fue fusionada a la Institución Educativa Diego

Echavarría en el año 2003, siguiendo los parámetros establecidos en la ley 715 de 2001 para la reestructuración del sistema administrativo, buscando la integración de los diferentes niveles de educación bajo un mismo PEI.

La sección escuela dispone de una planta docente mayoritariamente femenina (87,5%) son 22 docentes (20 mujeres y dos hombres), un coordinador y una educadora de aula de apoyo; cuenta con 900 niñas desde preescolar hasta quinto de básica primaria distribuidas en dos jornadas. Las niñas de esta institución provienen del mismo sector y de barrios aledaños como: Santander, Tejelo, Boyacá, Las Brisas y Pedregal; también, de París, Barrio Nuevo y la Maruchenga, estos últimos pertenecientes al municipio de Bello.

De acuerdo a la información disponible en la base de datos de la institución, la estratificación socioeconómica de este sector pertenece a los estratos 1, 2 y 3; la situación económica de los pobladores de estos barrios es precaria, en su mayoría son personas cuyos ingresos económicos son bajos, devengan un salario mínimo o menos; muchos de ellos trabajan en el sector informal como empleados/as de servicios, oficios varios, conducción, construcción, confecciones, comercio y vigilancia entre otros. En cuanto a la tipología de las familias de los y las estudiantes se encuentran: la nuclear, la extensa y alternativa o ensamblada; además, hay un porcentaje alto de hogares con mujeres que son cabeza de familia.

Respecto a la situación social y de convivencia dentro de la escuela, se presentan agresiones físicas y verbales entre las estudiantes, a las que no se les imparte un proceso ajustado a los principios rectores de las normas de convivencia, en muchas ocasiones se les ignora y se quedan solamente con la visión, el planteamiento y la solución propuesta por el docente o el coordinador, sin escuchar y atender la situación vivida, se deja de lado la subjetividad de las niñas, se desconoce el conducto regular y aún más, no se da un proceso pedagógico

que permita la creación y el afianzamiento de conductas, con esto se acentúan cada vez más las relaciones de poder y asimetría dentro de la escuela. También las confrontaciones entre padres de familia y educadores, que en su mayoría se resuelven a través del diálogo, gracias a la simetría que se establece en la relación entre ellos por su condición de personas adultas.

Respecto al proceso de enseñanza aprendizaje, la escuela Eduardo Uribe Botero conserva la forma tradicional de impartir el conocimiento, se ajusta a las políticas impartidas por el Ministerio de Educación Nacional, es así, como desde esta dependencia existen programas dirigidos a favorecer la retención escolar, la nutrición y la cobertura, además, a promover y evaluar a las estudiantes en competencias básicas, en la pretensión de que el educando alcance mayores niveles de logro en las áreas básicas del conocimiento y en las competencias ciudadanas. De acuerdo a los estándares y competencias definidas por el Ministerio de Educación Nacional, la institución logra un nivel medio en relación con los resultados del Municipio, el Departamento y la Nación.

Con fundamento en lo anterior, y en aras de dar cumplimiento a las reglamentaciones del Ministerio de Educación Nacional, en especial al Decreto 0230 de 2002 (por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos, como también evaluación institucional), la institución convoca a padres de familia, educadores y representantes de las estudiantes por grados a una reunión evaluativa encabezada por el coordinador académico y el de convivencia, para dar cuenta sobre el avance en el proceso académico y de comportamiento en las estudiantes.

En estos espacios los argumentos de los diferentes actores se relacionan con el alto, medio y bajo rendimiento académico y con el comportamiento presentado por las niñas en cada período del año lectivo. Por lo general, participan en el proceso de evaluación los padres de familia cuyas hijas avanzan positivamente en el

proceso educativo y asumen una actitud pasiva y mediadora, debido a su escasa formación académica; además, ellos argumentan que “hoy se enseña muy distinto a la forma como a uno lo educaron”; además, por la falta de una actitud crítica frente a la escuela, la situación de las estudiantes que no alcanzan un buen nivel de logro en los procesos educativos no es objeto de cuestionamientos, situación ésta que impide que se cree una comunicación dialógica entre las partes para dar respuesta a las situaciones académicas que se presentan al interior de cada grado en la institución.

De otro lado, se observa en el docente solo preocupación por los resultados del proceso: darle cumplimiento a los programas, que las estudiantes asimilen los contenidos y respondan a sus retos académicos. Además, para todas las estudiantes se plantean los mismos logros, sin tener diferenciaciones de ritmos en el aprendizaje y la individualidad de cada sujeto en relación con su mundo cotidiano, tampoco se cuestionan las necesidades educativas especiales que se puedan presentar en el aula de clase. Ante esta situación, el docente argumenta, que por más que se les explique, las niñas no se motivan a estudiar, no prestan atención, son muy dispersas, no traen las tareas y el padre de familia no colabora.

Las estudiantes representantes de grupo expresan que sus compañeras son conflictivas e indisciplinadas, no se motivan, no traen tareas, no dejan trabajar y están pendientes de otras cosas muy distintas a lo que se está haciendo en la clase.

Como solución alternativa a esta situación, a las estudiantes que presentan bajo rendimiento académico se les programa un refuerzo de los logros no alcanzados y en muchos casos, atendiendo el decreto antes mencionado al finalizar el año escolar son promovidas sin alcanzar un buen nivel del logro. Precisamente en estos refuerzos, es donde nace este estudio, ya que como docentes nos concentrábamos con las niñas para trabajar su desarrollo cognitivo con respecto a

los logros pendientes de cada uno de los períodos lectivos en los que esta dividido el año escolar; sin embargo el espacio dedicado para dicha actividad, se iba en narrar y reflexionar sobre lo que les sucedía a ellas en su vida escolar, familiar y social, poniendo de manifiesto su sentir, pensar y actuar y la necesidad de ser escuchadas.

De la situación anterior y en relación con las niñas que presentan bajo rendimiento académico, también se puede anotar que son calladas, les interesa otras cosas de su contexto social y de la relación que establecen con sus pares; reclaman ser escuchadas y cuando esto sucede, expresan “gracias profe por escucharme”; además, en sus diálogos dejan ver que si expresan su cotidianidad y sus pensamientos serán sancionadas, todo lo esconden, se lo guardan y pareciera que expresar su sentir fuera en contra de los principios de la Institución. Además, las subjetividades que se construyen fuera del centro educativo quedan vetadas, aquí sólo se da espacio para atender y responder a la normatividad fijada por el centro educativo. En conclusión, la institución educativa no se pregunta por el mundo de la vida de las niñas con bajo rendimiento académico, las invisibiliza como sujetos sociales que tejen y construyen sueños desde la cotidianidad escolar.

Esta preocupación lleva a revisar las investigaciones que se han desarrollado en relación con el rendimiento académico y la subjetividad femenina en la niñez, la búsqueda se centró esencialmente en la biblioteca de la Universidad de Antioquia, con palabras clave como: escuela de niñas, rendimiento académico, niñas, subjetividad femenina, educación femenina, entre otras. Además, en otras bibliotecas y centros de documentación de la ciudad de Medellín como la biblioteca de Comfenalco, la Universidad de San Buenaventura, la Universidad Distrital de Bogotá, la Universidad Central de Manizales, el centro de documentación del Instituto Popular de Capacitación (I. P. C) y el Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE), sede Sabaneta; a

través de estos centros se pudo acceder a la información con las temáticas de interés para esta investigación situadas en países como España, México, Perú, Argentina y Chile. Por tanto se revisaron los autores que permiten hablar de un marco referencial para Latinoamérica en las temáticas: escuela, rendimiento académico y subjetividad de niñas.

De esta búsqueda se encontró que en la básica primaria no se dan estudios exhaustivos en este tema, pareciera que éste proceso no importara a la educación básica, o si se da, se trabajan sólo los factores o las variables que inciden en el bajo rendimiento académico, como son: la colaboración de los padres de familia en las tareas escolares, la desnutrición asociada al rendimiento académico; el contexto socio económico y su influencia en los procesos de enseñanza aprendizaje y el sistema de evaluación; es evidente la ausencia de estudios que indaguen por el bajo rendimiento académico en relación con la vivencia de las estudiantes y por la subjetividad femenina en la escuela básica primaria colombiana; estos estudios se desarrollan esencialmente en educación básica secundaria y media, como también en estudios superiores.

Por lo tanto, nuestro interés investigativo se centrará en interpretar la cotidianidad de las estudiantes que tienen bajo rendimiento en la escuela, dando cuenta de su **sentir, pensar y actuar**; a su vez, se preguntará por la construcción de la subjetividad de las niñas en esta etapa de la vida escolar, en un espacio que sólo promueve el encuentro entre el mismo género para la básica primaria. Es así como al revisar diferentes estudios sobre la construcción de lo femenino, se encuentra que la mayoría se han realizado con jóvenes y con poblaciones mayores; existe un vacío en el estudio de la construcción de la subjetividad femenina en la niñez, mostrando poco interés de los investigadores por abordar estudios de éste tipo en este curso de la vida. De esta forma pareciera que en nuestros contextos académicos la niñez importara solo desde la política pública

para ofrecer bienestar en relación con lo nutricional y lo educativo, pero éste último ligado sólo a un proceso de enseñanza aprendizaje.

Por consiguiente, los estudios en niñez desarrollados desde las diferentes disciplinas se han centrado en el género masculino y como lo expone Gilligan, *“sólo cuando los teóricos del ciclo vital dividan su atención y empiecen a vivir con las mujeres, como han vivido con los hombres, su visión abarcará la experiencia de ambos sexos y sus teorías, correspondientemente serán más fértiles”* (1982, p. 48). Es por esto, un imperativo indagar por la subjetividad femenina de las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico.

Mendoza (1999) narra las formas de subordinación de la mujer, las relaciones de autoridad por parte de los hermanos dentro del grupo familiar; a su vez, plantea que la mujer llega a la vida familiar para romper el equilibrio de ésta con una sociedad marcada por la cultura patriarcal. En el mismo sentido, López (2006), revela en su estudio que las alumnas están condicionadas a papeles secundarios dentro de la vida académica y social de las instituciones, mientras los varones son protagonistas de actividades y diversos eventos; cuestiona sí en realidad la escuela cumple con la tarea de eliminar barreras culturales que impiden a la mujer desde la infancia asumirse como persona indiscriminada; ésta autora expresa: *“Conquistado el modelo de escuela mixta, algo que parecía imposible hace algunos años, no se haya producido aquello que debería ser su consecuencia primaria, es decir un plano de igualdad entre hombres y mujeres que les permitiera convivir dentro de un mutuo espíritu de compañeros”* (p.22).

Al mismo tiempo, destaca que hay cosas que son exclusivas en el género masculino, llevando al género femenino a asumir una postura receptiva y sumisa; además, expresa que la relación entre ambos sexos se da en el terreno de lo sexual; no las toleran en el juego ni en el grupo de estudio, evidenciando en sus

apreciaciones que lo femenino y lo masculino no se ha logrado derribar en las instituciones mixtas, o que nunca se ha intentado.

De otro lado Marlen y Gary (2003) en su estudio sobre representaciones de lo femenino y lo masculino en dos colegios de Bogotá, además, dan cuenta de las subjetividades de las/os jóvenes a partir del concepto de género que se teje en la escuela y la influencia de la cultura patriarcal como forma de hacerse sujetos sociales críticos; también, cómo los medios de comunicación influyen en la construcción, representación y empoderamiento de “*self*”. Resaltan también el papel que la escuela juega en la construcción de subjetividades y el afianzamiento identitario de cada sujeto; afirman que el currículo oculto y explícito es el espacio generador de encuentros donde se construyen las intersubjetividades y aclaran que todo se da de una forma sexista.

En conclusión, hacer una lectura del rendimiento académico articulada a la construcción de subjetividad desde lo femenino en el espacio escolar, es correr la frontera para entrar en otros horizontes que permitan dilucidar nuevos caminos en el conocimiento que logren impactar de forma positiva a una comunidad que clama por la interpretación y reflexión de su mundo de la vida, avanzando en la construcción de pensamientos más críticos y siendo protagonistas de su propia transformación.

## **2.2 Planteamiento del Problema**

Colombia no es ajena al proceso de globalización del mundo, por lo tanto, la educación debe pensarse para una sociedad globalizada donde el conocimiento es afectado por ésta dinámica. Siempre emergen nuevos referentes culturales y nuevas dinámicas sociales con sus respectivas interacciones y adaptaciones. La educación como práctica social y como vehículo transformador de comunidades debe ser el cimiento desde donde se construya un nuevo proyecto que responda al momento histórico que vive la sociedad. Asimismo que reconozca los nuevos

lenguajes en niños/as, jóvenes y adultos; la construcción de nuevas subjetividades y la diversidad de roles que afianzan la identidad en los distintos espacios habitados por hombres y mujeres en el ámbito familiar, escolar y social.

Por lo tanto, la educación debe dotar al sujeto de los elementos que le posibiliten la interrelación y le aseguren su capacidad de agencia, pues de esta manera se logra un ser autónomo y participativo con un proyecto político que le permite desarrollarse y desenvolverse socialmente.

La escuela se ha concebido históricamente como un espacio para el conocimiento; un espacio normatizado, regulador de la vida de los sujetos y que excluye e ignora a quien no encaja en la regla, convirtiéndose en obstáculo para el proyecto de vida del sujeto; los sujetos, se deben acomodar a lo que ella les ofrece y les traza en su propuesta curricular.

En sentido similar, la escuela como institución, ha centrado su poder en la administración, con un carácter omnipotente y hegemónico donde la autoridad se centra en el docente, éste es quien posee y establece los lineamientos y las normas que se deben cumplir y como lo expresa Garcés (2006) cuando afirma que la relación de asimetría, que aún se conserva en la escuela entre el docente y el estudiante es tensionante, temeraria, de miedo y desconfianza, lo que evidencia una relación adultocéntrica donde el educador, desde su concepción quiere formar a sus estudiantes según el modelo que él proyecta y le han proyectado. Propone la autora que se debe buscar una relación de complementariedad entre el adulto y el joven.

Desde esta postura, los/las jóvenes han ganado un espacio para sus representaciones individuales y colectivas, han quebrado posturas tradicionales con diversas expresiones socio-culturales, han encontrado nuevos referentes y marcas que los ayudan al consolidar su identidad; con el sustento teórico y la

visión de esta postura, valdría la pena preguntarse ¿qué ocurre en la etapa de la infancia cuando la relación del adulto con el niño/a es más dominante, regida por un conductismo arraigado que se traduce en la relación de oposición, obediencia/castigo?

En los espacios generados por la escuela como el recreo, las salidas pedagógicas, los rituales de organización institucional, los encuentros para las tareas, los actos cívicos, los jornadas recreativas, el espacio de clase en el aula y fuera de ella, se entreteje el currículo oculto emergente y explícito, aspectos que permiten la interpretación de su mundo de la vida, esto es, de las vivencias sociales y los distintos lenguajes que ofrecen los medios de comunicación.

Además, el manejo de los conflictos presentados en el aula de clase, en el descanso y en otros momentos de la vida escolar, no cobran importancia en la vida del estudiante para su formación; el docente desde su perspectiva de adulto los resuelve, sin aceptar en muchas ocasiones las mediaciones; además, pasan por alto los argumentos y los criterios de las niñas; también deja vacíos en la formación y en el afianzamiento de nuevas conductas.

Contrario a lo anterior, la escuela debe ser el punto de encuentro de la diversidad, que conlleve a la construcción del conocimiento, debe propender por el respeto a la individualidad; ayudar a descubrir, comprender y encontrar el mundo del otro, a construir colectividades y a armonizar la convivencia. Todo esto es posible gracias al concurso de la familia, la comunidad y la escuela, siendo éstos los escenarios donde se socializan las primeras experiencias y se sientan las bases para fundamentar la construcción del proyecto de vida de cada sujeto en el que se refleje el sentir, pensar y actuar de las estudiantes. La sociedad colombiana debe centrar la educación en el acto creativo y considerarlo como el tesoro más preciado para que el ser humano alcance sus niveles de desarrollo.

Desde una perspectiva cultural, la construcción de subjetividades en el mundo social y político no es ajena a los cambios sociales, de forma directa o indirecta, éstos hacen eco en la formación y marcan nuevas perspectivas para afrontar los retos en la cotidianidad. Cada sujeto va tejiendo y formando su propio mundo, mundo que se vive y se expresa en la interacción con el otro(s), padres, acudientes, vecinos, hermanos, pares, amigos, profesores y todas aquellas personas que conforman su entorno. Por su parte, la cultura permite que el sujeto ancle su cuerpo, su nombre, su memoria y conciencia; haga representación y apropiación de sus símbolos, códigos, referentes y marcas; los signifique y resignifique; que se dé la construcción de su yo en la interacción con los otros. De la misma manera, la cultura como proceso dinámico genera momentos de transitividad en el sujeto y éste recoge elementos significativos para potenciarse y afianzarse como ser humano, no obstante, en la nueva realidad social, aparecen dificultades afectivas tales como la falta de acompañamiento, falta de comunicación, soledad, angustia, rechazo, estado de ánimo cambiante, represiones, exclusión, ansiedad, temores, fracasos y miedos; sin olvidar el cubrimiento de sus necesidades básicas, que cuando se da es en forma limitada.

La infancia en muchos de nuestros contextos es una etapa marcada por situaciones sociales, familiares y escolares trazadas por el dolor para muchas de las niñas que asisten a la institución; en éste sentido, es indispensable reflexionar y crear estrategias que posibiliten el fundamento del proyecto de vida de cada sujeto, articulando la emoción y la razón. En palabras de Maturana *“al declararnos seres racionales, vivimos una cultura que desvaloriza las emociones y no vemos el entrelazamiento cotidiano entre razón y emoción que constituye nuestro vivir humano, y nos damos cuenta de que todo sistema racional tiene un fundamento emocional”* (1997.p, 15).

La escuela como espacio socializador y formador en la construcción de conocimiento debe ser el escenario predilecto para que los niños y las niñas construyan y expresen espontáneamente su subjetividad. Al respecto Eisner afirma *“cada niño al que enseñamos es maravillosamente único y nos exige utilizar la más exquisita de las facultades humanas”*. (2002, p.10). Hoy a la escuela parece no interesarle el mundo de la cotidianidad que viven los sujetos dentro de ella, es un espacio normativo, sólo se centra en los asuntos académicos; en enseñar conceptos terminados, en desarrollar currículos de corte cognitivo, aunque en algunos casos no se da de forma general. Su máxima preocupación se centra en los resultados de orden cuantitativo en relación con las pruebas programadas por el Ministerio de Educación Nacional (SABER-ICFES), convirtiéndose en una competencia entre instituciones por alcanzar los mejores resultados. Considerando que la investigación se desarrolla en un contexto de básica primaria femenina, se evidencia en el proyecto educativo institucional la carencia de una fundamentación respecto a los criterios para sólo educar en lo femenino y lo que esto implica en el contexto social actual.

El Decreto 0230 de 2002 sobre la evaluación y promoción de las niñas y los niños permite la promoción con el mínimo de logros. Esta situación de promoción por decreto deja de lado las dificultades y los ritmos de aprendizaje de las niñas; a su vez, genera interrogantes respecto a los problemas que tienen ellas en su desempeño académico debido a factores sociales, familiares y escolares, porque es evidente que en su proceso educativo les cuesta llevar el ritmo que se desarrolla en la escuela. Como lo expresa Vigotsky (1979) en su teoría socio-histórico cultural, los niños y las niñas para desarrollar su proceso educativo necesitan de un adulto o de un par más avanzado, de no ser así, se genera en los ellos/as rechazo, deserción, apatía, infelicidad, frustraciones, odio y el estar por estar en la institución.

El encuentro entre lo cotidiano y el mundo escolar no logra integrarse, por el contrario abre y afianza nuevas fisuras en la construcción de intersubjetividades en el proceso enseñanza- aprendizaje en la niñez. El adulto se centra en su subjetividad y cree que es la única válida en la formación de los niños y las niñas. Los sujetos que van a reemplazar al adulto que hoy los orienta, deberían construir en primer orden, su subjetividad a partir de una relación de complementariedad que les permita la consolidación de un proyecto de vida pensado desde el sujeto mismo y no desde la perspectiva del adulto.

La escuela es un microcosmos donde convergen distintas manifestaciones culturales y los conflictos sociales como resultado del narcotráfico, el conflicto armado, la violencia intrafamiliar, el desplazamiento, el aumento en la pobreza, presentes en esta comunidad, han dejado huellas imborrables en las generaciones que hoy emergen en este contexto y provocan una crisis de identidad. El espacio institucional permeado por esta problemática social, no ha construido propuestas que atiendan dicha situación buscando que el sujeto cobre importancia en la construcción de la identidad, quedándose en el desarrollo de políticas academicistas. Las subjetividades de las niñas no son escuchadas, leídas, acogidas y reconocidas como elementos que permiten la humanización del proceso curricular que se vive y se desarrolla en el centro educativo; además, por su condición de niñas, se les educa y se les transmite toda una tradición centrada en la cultura patriarcal, lo que genera procesos excluyentes de género, en detrimento de las niñas, en muchas situaciones desde ellas mismas. En este sentido, la escuela no se reconoce ni se refleja en sus sujetos, por lo tanto no puede avanzar hacia la edificación de propuestas integradoras que respondan tanto a lo académico como a la construcción de la subjetividad.

A raíz de esta situación, la reflexión al interior del grupo investigador gira en torno a la profundización sobre esta problemática para redimensionar y aportar nuevos elementos a la discusión académica. Con este proceso pretendemos indagar:

1. Cómo viven la escuela las niñas de quinto grado de la básica primaria que tienen bajo rendimiento académico interpretando, desde su subjetividad femenina.
2. Cómo viven y se enfrentan al mundo escolar.
3. Cómo sortean las dificultades sociales en las que están inmersas para desarrollar su proceso académico.
4. Cómo sienten y viven el rol de niñas.
5. Cuáles representaciones construyen en relación con el género masculino en una institución que ha permanecido anclada a posturas tradicionalistas y que no contempla dentro de su propuesta la integración mixta.

### **2.3 Justificación**

Ante el nuevo contexto local, regional, nacional y mundial es imperiosa la necesidad de una discusión en educación que se pregunte por la importancia de los aspectos sociales, políticos, económicos y culturales en los procesos educativos y desde ella se construyan nuevas políticas que aporten reflexiones y respuestas a ese nuevo escenario.

La escuela es el escenario donde confluyen la diversidad cultural y donde los sujetos descubren y ponen de manifiesto lo que el medio les ha ofrecido: sus sueños, frustraciones y vivencias en la interacción con el otro. No obstante, en la realidad del mundo escolar de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas se presenta la continuidad de una tendencia academicista, lo cual es contrastante con las exigencias de las nuevas formas de conocimiento donde las competencias deben corresponder al mundo globalizado; en este sentido, la institución debe preguntarse cómo enriquecer su proceso, crecer y articularse al medio que la circunda.

El sujeto en su mundo vital y en la permanente construcción del proyecto de vida, descubre y fortalece su potencial desde las esferas del desarrollo humano; el

entorno y la escuela deben ser los espacios más propicios para su fundamentación, desde allí se deben crear las condiciones que garanticen una reciprocidad en la que converjan los intereses de ambos espacios para construir un nuevo proyecto que tenga como eje dinamizador al ser humano, en el proceso educativo y en el que se reconozca la subjetividad de las niñas y de los niños.

El proyecto escolar que se desarrolla desde los centros educativos no refleja en su articulación las subjetividades vividas y construidas por los sujetos en su mundo cotidiano. (Sartre, 1994) advertía que la construcción de la subjetividad por ser un proceso que desborda el espacio del aula, debe abordarse desde los distintos espacios de la cotidianidad escolar como el recreo, los pasillos, los actos cívicos, la formación, etc. Así la escuela debe permitir que el sujeto articule su mundo, y la vivencia escolar sea su reflejo y no la del adulto.

En consecuencia, la situación que se vive hoy entre la Institución Educativa Diego Echavarría Misas y el medio social, necesita redimensionarse, ésta no puede seguir centrando un proceso de enseñanza-aprendizaje en lo académico, desconociendo las subjetividades que las niñas guardan y llevan consigo.

Reflexionar sobre el proceso curricular que se desarrolla en la básica primaria de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas y al mismo tiempo, contribuir a la fundamentación de una propuesta educativa que permita construir colectividades a partir de las individualidades de cada sujeto, es el motivo de la presente investigación. En este proceso, es de gran relevancia, el **sentir, pensar y el actuar**, ya que a través de ellos se dan los procesos emocionales, cognitivos y de acción que definen al sujeto, tríada que interpretada a través de la lógica cualitativa, con un enfoque etnográfico y desarrollada con técnicas interactivas, permite develar y dotar el ambiente para la ejecución del proceso, comprendiendo que para el curso de la vida que viven las participantes, la lúdica se convierte en elemento fundamental. Por lo tanto, si la propuesta curricular incluye el mundo en

el que viven las niñas, potencia lo cognitivo sin olvidar que a sus aulas asiste la diversidad y la pluralidad, porque la problemática social que enfrentan es una constante, su mayor demanda es ser escuchadas y atendidas por los acompañantes del proceso de formación y fortalecimiento del proyecto de vida. Hacer este tipo de estudios en educación es volver a pensar, a escuchar y a reconocer que las niñas también hacen parte del proceso, que son sujetos que deben ser visibilizados y reconocidos en el mundo escolar; el bajo rendimiento académico desde la perspectiva de la subjetividad y la vida cotidiana, superando el abordaje que tradicionalmente se ha profundizado con el respecto al bajo rendimiento académico.

En este sentido, cobra importancia interpretar la cotidianidad de las niñas, sus intereses, fantasías, alegrías, tristezas, temores y miedos, y su relación con el bajo rendimiento académico; además, visibilizar la subjetividad femenina que construyen en este curso de la vida para aportar elementos a la discusión académica respecto a esta temática puesto que hoy se adolece de estudios en nuestro medio sobre niñez con este enfoque; además, para dotar de sentido la lectura de la cotidianidad entre los actores educativos y se posibilite un proceso pedagógico centrado en las relaciones de complementariedad.

Porque se parte de la idea que la escuela del siglo XXI debe hacer una educación humanizante y sacar a los/las estudiantes del molde en que han permanecido por décadas, abrigar a los sujetos con sus sueños y dinámicas, inscribirse en la realidad actual, armonizar la convivencia desde la diferencia y que la escritura de la historia personal se construya con trazos menos dolorosos y con una prolongación en el tiempo.

## 2.4 Objetivos

### 2.4.1 General

Interpretar cómo viven la escuela a través del **sentir, pensar y actuar** las niñas etiquetadas con “bajo rendimiento académico” del grado quinto de básica primaria, de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, del barrio Florencia de la ciudad de Medellín y cómo se desconoce su vida emocional en el proceso de formación, para identificar estrategias que conduzcan al reconocimiento de sujetos críticos desde las diferentes esferas del desarrollo humano.

### 2.4.2 Específicos

- ✓ Indagar las subjetividades de las niñas, en relación con el mundo simbólico, escolar y socio-cultural.
- ✓ Identificar la relación entre la cotidianidad y el mundo escolar de las estudiantes y cómo influye en el proceso educativo.
- ✓ Analizar cómo se construye la subjetividad de las niñas en el espacio escolar femenino.
- ✓ Conocer los conceptos ó representaciones de los/as docentes y padres de familia con respecto al “bajo rendimiento académico” de las niñas participantes.
- ✓ Visualizar a las niñas etiquetadas con “bajo rendimiento académico”, para posibilitar su reconocimiento en la práctica pedagógica.

## 2.5 Propósitos

Al constructo teórico sobre el que se ha posicionado la ciencia positivista le interesa dar continuidad a las políticas de dominación hegemónica y de la productividad en desmedro del sujeto. De acuerdo a Hoyos (1997) las ciencias de han empezado a gestar una propuesta que responda a la necesidad de visibilizar al sujeto, leer la cultura de una manera diferente, reconocer la diversidad y la

pluralidad como proyecto identitario de la comunidad, fuente de expresión simbólica. De esta manera, es necesario encontrar la complementariedad entre los discursos cuantitativos y cualitativos para potenciar lo humano; como lo expresa Hoyos, citando a Hume, *“entérgate a tu pasión por la ciencia, escribe allí mismo, pero por una ciencia humana, tal que pueda incidir directamente sobre la acción y la sociedad”* (1997, p. 285)

La educación es el nicho que debe privilegiarse socialmente y al que debe aventurársele como el camino más seguro para el encuentro y el desencuentro dentro de las disciplinas que dan sustento a la ciencia. Es decir, la esencia misma de la ciencia debe ser el sujeto y la educación el vehículo que ayude a la estructuración de un pensamiento crítico, humanista, que contribuya a la transformación de ésta, anclada en los fundamentos positivistas. Desde esta perspectiva humanizante, se abre el horizonte a ésta investigación, a través de la etnografía educativa.

Volver al sujeto, es potenciar el horizonte de su SER, buscar nuevos sustentos teóricos a la luz de su realidad para comprenderla e interpretarla en su propio beneficio, en el de su colectividad, en la manifestación de su identidad, para develar ante otras culturas su diversidad y el reconocimiento de su entramado social. En el contexto de esta investigación, es desentrañar el acto educativo en el que están inmersas las niñas que tienen bajo rendimiento académico, su vivencia de la cotidianidad escolar, para darles la voz y permitirles ser interlocutoras válidas y que sean reconocidas en el proceso enseñanza aprendizaje; indagar sobre la expresión y manifestación de su carga emocional y de su experiencia de vida.

El proceso investigativo pretende generar una reflexión con unas ideas fuerza para ser incluidas en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, las cuales podrían ser incluidas en los proyectos pedagógicos que reconozcan e incluyan la subjetividad de cada niña.

Por lo tanto, su implementación requiere una perspectiva crítica de la práctica pedagógica; deconstruirla para abrir el horizonte y abrazar otras formas de pensamiento, de sentir, de vivir, de saber y de incluir, posibles en la educación donde las utopías se vuelvan una realidad.

## 2.6 Preguntas

Las preguntas que abordará esta investigación son:

¿Cuál es el sentir, pensar y actuar con relación a la escuela, que tienen las estudiantes con bajo rendimiento académico?

¿Qué lenguajes y representaciones construyen las niñas en su mundo escolar con respecto al proceso identitario de lo femenino y lo masculino?

¿Por qué el mundo subjetivo de las niñas no se tiene en cuenta en los procesos educativos?

¿Qué subjetividades se viven y se construyen en un espacio escolar femenino?

¿Por qué los procesos educativos desarrollados por la escuela ignoran los estados emocionales de las estudiantes?

¿Cómo interactúan las estudiantes que tienen bajo rendimiento académico en relación a sus pares más avanzados?

¿Qué sentido tiene el bajo rendimiento académico para los docentes, padres de familia y las niñas?

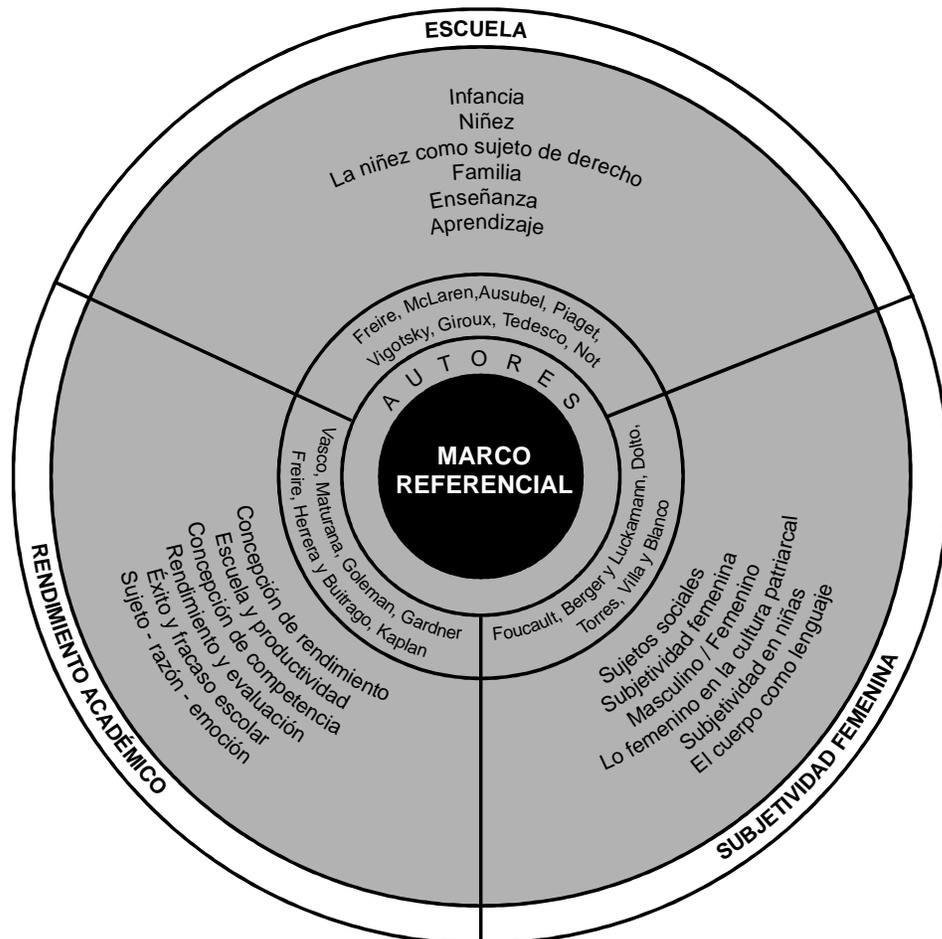
¿Cómo articular en el Proyecto Educativo Institucional, (P.E.I) el mundo de la vida de las estudiantes?

## 2.7 Marco Referencial

*La infancia es el lugar donde pasamos el resto de la vida.*

*Rosa Montero*

En el siguiente esquema se presenta la estructuración del marco referencial y los elementos que apoyan la sustentación teórica que le dan cuerpo al proceso investigativo.



## **2.7.1 Escuela**

### **2.7.1.1 Niño/a, niñez e infancia como concepto de la modernidad**

En la modernidad surgen nuevos discursos que tocan los puntos más álgidos de los cánones conservaduristas, las discusiones planteadas generan a su vez el surgimiento de nuevos parámetros de valoración de la realidad y de conceptos que respaldaban dichas discusiones. Entre los nuevos conceptos que surgen en la modernidad está la niñez que inicialmente se refiere a un período del ser humano. Sobre la evolución del concepto y las prácticas sociales asociadas a él, afirman Ariés y De Mause, citados por Klaus, que:

si en la Edad Media los abandonos eran más frecuentes, los índices de mortalidad infantil más altos y la muerte de los niños era un suceso que se olvidaba con mucha facilidad, es decir, algo que se señalaba con una indiferencia pasmosa, en la época moderna, por el contrario, la niñez empieza a ser investida de un aura cuasi sagrada y mitológica. Los niños se vuelven objeto de atención “tesoro” preciado “razón de ser” de la familia (1999, p.65)

La expansión del imperio romano y de la tradición judeo-cristiana, traen consigo la concepción de la familia como eje central de la sociedad y de los hijos como la prolongación de sus progenitores; el tema de los niños se convierte en objeto de debate y de estudio, para pensar las condiciones sociales y educativas que debe ofrecérsele a este segmento de la población.

En la Edad Moderna se da una ruptura paradigmática para entender que el hombre en su trayecto de vida no se puede considerar como un todo, sino que se deben tener en cuenta las diferentes etapas por las cuales atraviesa en su ciclo vital, dándose así una importancia a la niñez como etapa. Quien pensó primero en el término “*niño*” fue Jacques Rosseau y en concordancia con lo anterior planteó:

la naturaleza quiere que éstos, antes de ser hombres sean niños. Si queremos invertir este orden, produciremos frutos precoces que no tendrán madurez ni gusto, y que se pudrirán muy presto; tendremos doctores muchachos, y viejos niños. Tiene la infancia modos de ver, pensar y sentir, que le son peculiares; no hay mayor desatino que querer imponerles los nuestros. (2002, p.60-61).

Estos argumentos que dan pie a la creación de una nueva dialéctica, generan una postura en la que el adulto debe ocuparse del cuidado de quienes están en esta etapa de la vida; sus cuidados además de indispensables para la continuidad de la tradición en la que está inscrito, dan origen a una relación de dependencia.

Desde entonces, hablar de la niñez o de infancia se ha convertido en un imperativo indispensable, se visibiliza como sector de la población con significados, características y condiciones propias de una etapa (niñez), o las de un estado del ser humano (infancia). Otero, por ejemplo, aborda los términos niño/a, niñez e infancia desde esta diferenciación e invita a entender sus puntos de encuentro y desencuentro; así, para él, el concepto de niño/a se concibe como una dimensión genérica desde el punto de vista empírico, se refiere a una etapa en donde se tienen pocos años, poca experiencia y poca reflexión; de acuerdo a Otero *“la niñez nombra la primera edad; esa franja de la vida que se deja inevitablemente atrás y que resulta irrecuperable”* (1999,p.49) . Para dicha etapa fija como límites el momento del nacimiento y la llegada de la pubertad.

La infancia, en cambio y de acuerdo a Otero, aunque se asocia con la niñez, no pasa, coincidiendo con Rosa Montero, porque obedece a un estado simbólico, que no se corresponde con una edad específica, ni tampoco se reduce al niño/a, argumenta que la humanidad toda tiene una infancia. Otros autores, llaman la atención sobre la condición del concepto de infancia como un constructo cultural de la modernidad que como tal está sujeto a nuevas construcciones dependiendo de los cambios sociales de cada época.

- ✓ **El niño/a, ser biológico y/o cultural.** Desde una perspectiva biológica, Hernández (2007) al resaltar la importancia de la interacción entre genética, herencia y ambiente en el desarrollo humano, argumenta que el ser humano al nacer tiene el 20% de la masa cerebral que tendrá a los siete años y que el 80% restante se formará después del nacimiento, período durante el cual se

dará la conexión de las neuronas; desde esta perspectiva plantea como ideal consolidar una política que le asegure a las niñas y los niños sus derechos y les facilite las condiciones necesarias para un buen desempeño en sus transformaciones físicas, cognitivas, afectivas y sociales; además, permitir la adquisición de las competencias necesarias para relacionarse, jugar, comunicarse, interactuar y transformar su entorno adecuadamente. Desde el neuro-desarrollo se refuerzan estos argumentos planteando que el padre y la madre le aportan a su hijo/a un 40% de herencia genética y mientras que el 60% de la construcción del sujeto como ser social se da por los procesos de socialización a través de la interacción cultural.

Desde el psicoanálisis por ejemplo, se plantea la superación edípica del niño y la niña, en su ambiente familiar, como resultado de un proceso donde reconocen y afirman sus imaginarios en torno a su sexualidad; a través del lenguaje y del cuerpo construyen el concepto de lo humano, como lo expresa Giraldo y Quintero expresan:

(...) el cuerpo cobra significación por efectos del significante, que la identificación sexual como hombre o como mujer no tiene que corresponder con los atributos anatómicos que tipifican al macho y a la hembra, razón por la cual los humanos quedan despojados de la certeza instintual y la regularidad cíclica del mecanismo reproductor animal (1999, p.87).

Estos procesos entonces no tienen nada que ver con la estructura biológica del cerebro sino con la forma en que se desarrollen los procesos de socialización. En este sentido, el sujeto en su interacción con el contexto al cual está inscrito, empieza a representar sus imaginarios, a tomar los lenguajes culturales, para construir su identidad, y como lo expresa Muñoz (2007), la individuación representa la instancia en la cual, el desarrollo del sujeto humano, adquiere su carácter único e irrepetible; la socialización es el espacio en el cual el desarrollo del sujeto humano toma su carácter de historicidad, de construcción colectiva. En estos procesos, emerge la interacción que conlleva los procesos de socialización y de reconocimiento dentro y fuera de su colectividad. En

consecuencia, en este período de la vida, como las etapas de desarrollo se dan gradualmente y no dependen de la edad cronológica del sujeto, no se sabe cuándo empieza una etapa y termina la otra; por lo tanto, los factores sociales y culturales que influyen en el sujeto, le dan su propio ritmo al desarrollo y al aprendizaje de cada ser humano.

### **2.7.1.2 El niño/a como sujeto de derecho**

- ✓ **A nivel internacional.** Las diferentes posturas, elaboraciones teóricas y perspectivas desde donde se mira a la infancia y a la niñez en la modernidad, han desembocado en un amplio espectro de políticas tendientes a garantizar los derechos de éste sector de la población. Como regla general, el Estado, la familia y la sociedad son los responsables de velar por que se logre un desarrollo humano armónico en lo psicosocial, cognitivo y emocional del niño/a, como lo expresa Acosta (2007), es un momento diferente en el ciclo de la vida, en el que se requiere acompañamiento, protección, afecto y estímulo, de tal manera que las políticas de niñez, se convierten en un reto a nivel internacional, nacional, regional y local.

Pero si bien los Estados legislan para otorgar deberes y derechos en su reconocimiento como sujetos sociales y los parámetros se basan en la edad cronológica, éstos son la expresión de la forma como culturalmente se da la socialización de los niños y niñas en su seno, que a su vez está mediada por las condiciones socioeconómicas y no de un enfoque puramente biológico. Un ejemplo de esto son los países en vía de desarrollo, donde las necesidades básicas insatisfechas son la constante ligada a la agudización de la pobreza, en estos países los niños y las niñas presentan situaciones patológicas cada vez más precarias y menores posibilidades de alcanzar un desarrollo humano integral.

El siglo XX marca un hito con la promulgación de la Asamblea General de las Naciones Unidas de los Derechos Humanos en 1948, promueve el respeto a los derechos y libertades de todos los individuos en pueblos y naciones.

La diferenciación de la condición de los niños y niñas como sujetos es más reciente y se remonta a la convención sobre los Derechos del Niño en 1989, convocada por la misma Asamblea y ratificada por todos los países miembros, los define como sujetos de derecho, manifiesta que los niños y las niñas pueden tener un infancia feliz y gozar de derechos como la comunicación, la socialización, la exploración el movimiento y la fantasía y en este sentido, desde la pedagogía se puede contribuir a la autonomía y legitimación de la infancia.

Aunque la educación de niños y niñas ya había sido objeto de disertación de teóricos académicos sobre todo pedagogos, la educación como derecho fundamental para todas las edades se remonta a la Declaración Mundial sobre la Educación para Todos hecha en 1990 por la Conferencia Mundial de Educación para todos, en Jomtien, Tailandia, en la cual se propone la educación como el derecho fundamental de hombres y mujeres que conduzca a un mundo más equitativo, seguro, próspero y sano en pro del desarrollo social. También resalta la declaración que la educación que se imparte hoy, adolece en parte de una fundamentación con calidad para fortalecer los niveles educativos superiores.

La UNESCO en el año 1996 en su informe “La Educación Encierra un Tesoro”, proclama los elementos para alcanzar una formación integral en niñez y juventud, dejando en su informe, como aspectos esenciales cuatro pilares fundamentales: aprender a conocer, aprender a ser, aprender a vivir juntos, aprender a vivir con los demás. Por lo tanto, lo que se pretende desde esta entidad es desarrollar políticas centradas en el sujeto, buscar la integración en los aspectos políticos, económicos, sociales y culturales; asimismo, armonizar al ser humano con su entorno y con sus semejantes; además, crecer de una forma equitativa y justa

entre los países, que a cada habitante se le garantice el pleno desarrollo, se erradiquen las prácticas discriminatorias en todas sus manifestaciones como la xenofobia, el racismo, la exclusión y todo tipo de actos que atenten y vulneren la dignidad humana.

Ya investigaciones en disciplinas como la pedagogía, la antropología, la sociología, la psicología, la neurociencia y la economía habían evidenciado que asegurar una niñez feliz, es propender por una sociedad más justa, solidaria y equitativa, lo que conlleva a un mejor desarrollo para cada uno de sus pobladores y como lo expresa Martín *“la educación inicial como acción pedagógica intencionada formal y no formal, en donde los niños y las niñas se reconocen y son reconocidos como sujetos sociales activos...”*(2007, p. 10)

- ✓ **A nivel nacional.** Desde las perspectivas anteriores, Colombia en su carta magna de 1991, le da el sustento teórico al derecho a la educación y construye el ideal de país al que se le debe apostar para ponernos a tono con las naciones que presentan mayor desarrollo. Además, recoge y visibiliza los tratados internacionales para garantizar a las comunidades y a los pobladores los derechos como sujetos sociales.

En el año 1994 y con el concurso de las diferentes instituciones del país, se construye la Ley (115) Ley General de Educación, en donde se fijan los criterios para avanzar hacia la organización del sistema educativo, ya que el país en materia de educación adolecía de una normatividad que le permitiera orientar y, por ende, desarrollar la propuesta curricular al interior de las Instituciones Educativas.

En el mismo sentido, la Ley de Infancia y Adolescencia promulgada en el año 2007 plantea los criterios para garantizarle a la niñez y a la juventud el pleno desarrollo de su personalidad, también el aseguramiento del cuidado y la

protección para tener una niñez y una adolescencia ausente de castigos, abusos y maltratos, lo que conlleve a erradicar desde la familia, los centros educativos y la misma comunidad, este tipo de prácticas. Además, deja claros los deberes y el manejo de los procesos cuando un menor infringe la ley. En este sentido, esta normatividad marca el norte para avanzar en la consolidación y puesta en marcha de políticas que atiendan la niñez y la juventud, les asegure sus derechos, y les garantice las condiciones necesarias en nutrición y salud, además de un desarrollo psicosocial, afectivo y cognoscitivo de forma integral.

### **2.7.1.3 Niñez y escuela**

Una herencia de la modernidad es que gracias a sus argumentos se genera una relación de dependencia mediante la cual el niño se apropia de los planteamientos y tradiciones del adulto, que a su vez pide tener una actitud de fidelidad, sumisión, obediencia y respeto; Klaus (1999), plantea que si bien este período de la vida debe vivirse con dignidad propia, la vigilancia del adulto genera, paradójicamente, una relación de asimetría, obediencia y silencio, que además circunscribe al niño/a al mundo del adulto, en donde se le restringe y castiga, se le encierra, se le cuida, constituyéndose en un ser dependiente, dejando así un terreno fértil con respecto a un discurso y una práctica de la cultura patriarcal, que permanece por siglos instaurada en la sociedad y que, aún en estos momentos de la historia, no logra romperse para entender y construir otras posibilidades en las que la niñez tome otra dimensión con respecto a la relación que se entreteje entre el adulto y el niño/a.

Asociados a los argumentos anteriores, se hace indispensable la formación y educación de la niñez. Es así, como se concibe a la escuela como el espacio para preparar al estudiante y darle las herramientas en su formación, para que pueda interactuar en su medio social, llevando de esta forma a la pedagogización de la niñez de acuerdo a los diferentes momentos de la infancia. A razón de lo anterior, surge todo tipo de discursos desde diferentes disciplinas para su intervención y

preparación, es así como se crean una serie de dispositivos para asegurar el ambiente de aprendizaje, fundando de esta forma, los planteamientos más ortodoxos, hasta llegar a las teorías críticas, que convierten así la niñez en objeto de estudio en el campo de la educación y otras disciplinas. Es a través de la pedagogía como se logra dicho cometido.

Ante las limitaciones de los padres de familia para ofrecerle la educación a sus hijos, pero a su vez con una conciencia pedagógica, moral y espiritual, se instaura y se crea la escuela para escolarizar a los niños/as y los jóvenes y como argumenta Aries, citado por Frabboni y otros, “(...) *los padres no se contentan ya con poner a los hijos en el mundo, con acomodar solo a alguno [los primogénitos] desentendiéndose de los demás; la nueva moral impone dar a todos los hijos una preparación para la vida*” (2006,p. 305). Con respecto a lo anterior, la autora argumenta cómo la familia reconoce la importancia de la escuela como institución complementaria en los procesos de socialización de los niños y las niñas; además, es allí donde se gestan las diversas prácticas pedagógicas atravesadas por la cultura, la política, y la economía; asimismo, desde las instituciones más representativas de la sociedad como son: la familia, la iglesia y el Estado, se sitúan los parámetros que van a determinar hacia donde se debe orientar el proceso educativo.

- ✓ **Estructura de la escuela.** La escuela en su proceso de gestación, no quedó al margen de la cultura patriarcal y por el contrario encontró allí el mejor lugar para su reproducción, por lo tanto, se concibió como un espacio donde los niños y las niñas debían estar separados. Bajo la responsabilidad de formar al sujeto en las diferentes dimensiones de su desarrollo, se concibió una educación específica tanto para los niños como para las niñas y, en este sentido, se particularizó cada género, preparándoles en las tareas que socialmente debían desempeñar, y en los que la escuela centró sus esfuerzos para alcanzar dicho cometido.

La escuela permaneció por siglos anclada en esta política, y sólo a mediados del siglo XX, se empieza a quebrar dicho constructo. Las sociedades democráticas, las posturas feministas y otros referentes, son los que empiezan a generar el debate en torno a una educación equitativa e igualitaria, proponiendo que niños y niñas asistieran a escuelas mixtas, para que se integraran y se les ofrecieran las posibilidades de agenciamiento; teniendo presente que cada sociedad va a determinar qué sujeto formar, y a qué necesidades debe responder, entendiendo que en la vida social los hombres y las mujeres deben tener el mismo espacio de comprensión y de posibilidades desde las distintas esferas del desarrollo humano.

Simón (2001) reconoce que la educación escolar mixta es muy reciente y que es a partir de la década de los 80 cuando empieza extenderse por el mundo. Al mismo tiempo, argumenta la autora que las escuelas separadas son propias de una sociedad centrada en un sistema predemocrático, tradicional, totalitario y fundamentalista. Es decir, situar en el contexto de hoy escuelas separadas, es centrar la mirada desde una sola óptica, es pensar al hombre y a la mujer como si fueran de naturaleza distinta, desconocer las aristas y las múltiples formas del problema, apostarle a una sociedad que crea islas para que se formen sus ciudadanos y más tarde se integren socialmente, dándose un proceso fragmentado, en el cual la construcción de la interrelación se restringe a un espacio escolar con una sola dirección.

Dicha perspectiva potencia una pedagogía discriminatoria y segregacionista; y si como lo argumenta la autora *“la educación segregada no tenía más que encauzar”* y *“domar” las naturales inclinaciones de los niños varones o de las niñas, como tales*, (p. 61) la escuela al transmitir los lenguajes, incorporarlos, hacerlos suyos y estar en un molde que considerado socialmente el más importante y al que debe privilegiar y trascender, sólo está sirviendo de medio para que se dé el traspaso de las costumbres y las tradiciones conservadoras;

mientras que la escuela mixta, como lo plantea la misma autora es propia de estados democráticos y sociedades liberales, que buscan igualdad ante la ley.

Entonces si la escuela pretende involucrar a niños y niñas en un proceso formativo, que desdibuje todo el entramado centrado en la educación sexista y articular los currículos en el sentido de permitir tanto a los niños como a las niñas acceder a diversas actividades que han sido exclusivas de alguno de ellos, a su vez pretende construir relaciones de igualdad entre los sexos y se entiende aquí por igualdad, que los hombres y las mujeres puedan entrar en el campo de una complementariedad, que una cosa no excluya la otra; quebrar el discurso del sexo fuerte y débil, desempeñar oficios indistintamente porque se han desmitificado las tradiciones culturales que le han dado un lugar a los hombres y otro a las mujeres.

Pero también la escuela mixta presenta dilemas estructurales que no resuelven las relaciones inequitativas entre géneros. Es así, como la autora critica la actual escuela mixta al decir *“tal como la conocemos, es perjudicial para la salud social de las nuevas generaciones”* (p.65) y argumenta que trascender a la escuela mixta, no fue un dispositivo que asegurara lo que se estaba reclamando a la educación separada, ya que se avanzó en la integración física, al integrar a los niños y niñas en un escenario escolar único y bajo un mismo ideal educativo; pero se queda corta en lo que se pretendía con la integración, porque los lenguajes siguen siendo excluyentes, en relación con el trato, con el desempeño de actividades escolares que separan por sexos. Con esta crítica llama la atención sobre la necesidad de encontrar en la coeducación, el espacio que logre construcción de la escuela mixta como el espacio donde niños y niñas se conciben como sujetos de complementariedad, se superen las prácticas discriminatorias, se avance hacia la deconstrucción de lenguajes patriarcales que laceran sus identidades, se les otorgue igualdad de oportunidad a ambos y donde se eduque lo más cercano a la realidad.

En resumen, en los albores del siglo XXI, la escuela no logra hacer una ruptura estructural y profunda que reordene el patriarcado con su poder asimétrico, por lo tanto es necesario apostarle a una sociedad integrada por hombres y mujeres, en la que sus particularidades sean integradoras y busquen la complementariedad en las condiciones sociales, políticas y económicas que favorezcan tanto al uno como al otro.

- ✓ **Pedagogía.** La pedagogía como disciplina científica, ha nutrido sus postulados teóricos desde diversas fuentes y el concepto de pedagogía ha sido formulado por sus autores desde diferentes perspectivas. Simón, citado por McLaren, dice:

la pedagogía [se refiere] a la integración en la práctica del contenido y el diseño curricular particular, las estrategias y técnicas del salón de clase y la evaluación, los propósitos y métodos. Todos estos aspectos de la práctica educacional se reúnen en la realidad de lo que ocurre en el salón de clase. Juntos organizan una imagen de cómo el trabajo de un maestro en un contexto institucional especifica una versión particular de qué conocimiento es más valioso, qué significa conocer algo, y cómo podemos construir representaciones de nosotros mismos, de los demás y de nuestro ambiente social y físico; en otras palabras, hablar de pedagogía es hablar simultáneamente de los detalles de lo que los estudiantes y los otros deben hacer juntos y de las políticas culturales que tales prácticas sostienen. En esta perspectiva no podemos hablar de prácticas de enseñanza sin hablar de política. (2005, p.257)

De otro lado, con respecto a la argumentación de la pedagogía Gómez expresa

(...) la pedagogía adquiere el carácter de disciplina teórica y metodológica y se discute su lugar en el contexto de las ciencias como una ciencia aplicada, que mediante un constructo interdisciplinario opera para la resolución de sus problemas específicos apoyándose en una serie de disciplinas a medida que éstas van constituyéndose; de este modo se puede afirmar que "la pedagogía no es solamente un discurso acerca de la enseñanza, sino también una práctica cuyo campo de aplicación es el discurso (1989, p.40).

De esta manera, se pueden comprender las diferentes acepciones del concepto de pedagogía, cómo se ha ido elaborando y replanteando de acuerdo al momento histórico, cultural y político; asimismo, la reflexión sobre la construcción y su fundamento teórico en relación con su objeto de estudio o de conocimiento.

Not (1994) afirma que la pedagogía hoy aspira a posicionarse como ciencia, a tener un estatuto científico y a presentarse como método para la educación; por lo tanto los métodos pedagógicos concretan el proceso según el cual se definen las situaciones educativas y la pedagogía es la metodología de la educación, constituyendo la problemática de medios y fines, donde se estudian las situaciones educativas, se seleccionan y se organizan en su explotación situacional.

En este autor los postulados dejan ver la aplicación de los diferentes métodos (heteroestructuración y autoestructuración) a largo de la historia pedagógica y cómo se da la relación entre el sujeto y el objeto. En relación a la heteroestructuración afirma que: *“(...) el educador ejerce una acción en el educando por medio de una materia el conocimiento constituido, divisible en elementos a los que podemos llamar objetos y que son instrumentales en la formación del alumno”* (1994, p. 99). Respecto a la hipótesis de la autoestructuración plantea que: *“son aquellos en que se produce de tal manera que el alumno sea el autor de su propio desarrollo y sobre todo que construya por sí mismo su conocimiento, por decirlo en términos apropiados, no se trata en realidad de la autoestructuración del conocimiento sino del sujeto por sí mismo en tanto que sujeto cognoscente”* (p. 122).

Desde la metodología propuesta por Giroux, es lo que se denomina método directivo y, como dice Not (1994), es una hipótesis casi ingenua pensar que todos los estudiantes están en las mismas condiciones afectivas y cognitivas para aprender. Además desde esta postura teórica en relación con la cognición y con el acto del proceso enseñanza aprendizaje, también se visibilizan las emociones en los sujetos, reconociéndolas en la niñez como punto de partida para entender su forma de sentir, pensar y actuar, de su interacción en su mundo dándole así sentido a su existencia.

#### **2.7.1.4 Familia y escuela**

La escuela como hija de la modernidad y ante los requerimientos de la familia y la sociedad para tal época, se torna como el espacio socializador después del ambiente familiar; la familia arraigada a sus costumbres y a sus modos de vida, encuentra en la escuela un espacio que le posibilita la respuesta a sus intereses y necesidades; por lo tanto, la escuela pasa a ser una prolongación del ambiente familiar y a educar según los cánones sociales y culturales, de acuerdo al momento histórico. Frente a estos aspectos Berger y Luckman (2001) diferencian dos procesos de socialización. La socialización primaria, dada en el seno de la familia, proporciona los lenguajes y los esquemas de interpretación de la realidad, según el contexto donde está inscrito el niño o la niña; además, es también la etapa donde se manifiesta la vida afectiva y emocional. De otro lado la socialización secundaria es el momento en que se inscribe el sujeto en el mundo objetivo social. En el siglo XIX, como lo argumenta Tedesco:

la escuela era una continuación de la familia en todo lo que se refería a la socialización moral y los estilos de vida. La escuela reconvertía al niño en aquellos aspectos que fortalecían la cohesión social: adhesión a la nación, aceptación de la disciplina y de los códigos de conducta, etc. En este proceso el niño pasaba de una institución de cohesión a otra institución de cohesión donde regían las mismas categorías: secuencia y jerarquía. La secuencia y la jerarquía suponen un modelo único, dominante sobre el cual se establecen los grados y las etapas (1995, p. 44).

El capitalismo y el neoliberalismo conllevan a replantear posiciones conservaduristas centradas en la cultura patriarcal y en los fundamentalismos religiosos, por la emergencia de nuevas hegemonías mundiales que encuentran como canal más propicio para lograr su fin, los medios de comunicación. La familia no escapa a la ruptura de los paradigmas tradicionales de la modernidad, sus transformaciones son evidenciadas en nuevas costumbres y configuraciones que hacen que el ambiente de la familia tenga otras connotaciones y se instauren otras formas de interrelación y de construcción de nuevas subjetividades.

Por consiguiente, se da una ruptura en la dicotomía escuela-familia tal como se había concebido en sus inicios; a raíz de los nuevos lenguajes y sistemas

económicos, los cambios políticos y la concepción del mundo como una aldea interplanetaria. En este sentido, la situación que emerge en estos contextos hacen que dicha realidad entre la familia y la escuela se fracture, se den otras realidades que circundan sus espacios escolares y sean permeados por nuevas subjetividades y lenguajes, lo que lleva a una deconstrucción del paradigma en el que se ha encontrado anclada por siglos la escuela.

- ✓ **La escuela un espacio tradicional.** La escuela en su devenir histórico ha pasado por diferentes paradigmas educativos o modelos pedagógicos en los cuales ha enmarcado sus prácticas, ha formado a miles de generaciones bajo estos pensamientos y postulados recogidos por las contribuciones de la psicología, la antropología, la sociología y otras disciplinas que le han aportado al discurso que fundamenta sus procesos pedagógicos. No obstante, en sus prácticas, hoy parece que el tiempo no transcurriera y se hubiera quedado fijada en el tiempo.

Como lo argumenta Barbero, citado por Montoya (2003), respecto al proceso poco dinámico de la escuela en relación con la sociedad actual, la escuela ignora los cambios sociales y tecnológicos del mundo globalizado, además promueve cambios fragmentados en lo cultural, lo económico y en el sistema comunicativo. También expresa el autor que la escuela es un “dinosaurio que empezó a morir hace cincuenta años”.

Teorías como el conductismo, el cognitivismo, lo psicogenético, lo sociocultural y la metacognición, han posicionado desde sus representantes y escuelas postulados para la educación, tan férreamente que se ha hecho imposible el posicionamiento de las nuevas propuestas que debaten por décadas sus tesis, es el caso de Freire con su teoría de la educación liberadora en la que argumenta

(...) La educación liberadora, problematizadora, ya no puede ser el acto de depositar, de narrar, de transferir o de transmitir “conocimiento” y valores a los educandos, meros recipientes, como lo hace la educación “bancaria”, sino ser un acto

cognoscente; como situación gnoseológica, en la cual el objeto cognoscible, en vez de ser el término del acto cognoscente de un sujeto, es el mediatizador de sujetos cognoscentes –educador, por un lado; educandos, por otro-, la educación problematizadora antepone, desde luego, la exigencia de la superación de la contradicción educador-educandos. Sin esta no es posible una relación dialógica, indispensable a la cognoscibilidad de los sujetos cognoscentes, en torno del mismo objeto cognoscible (2005, p. 91).

Otras propuestas han aparecido de una forma tímida y no logran ni siquiera provocar el debate de parte de quienes defienden la educación tradicional o ser tenidas en cuenta en los espacios académicos como lo ha logrado Freire, aunque con dificultad. La propuesta emancipadora de la educación de este autor pretende que la relación educador-educando tome otras significaciones en torno al objeto de estudio y que la relación vertical en la que el educador es el dueño del saber y poseedor de la verdad, mientras el educando es un espectador pasivo al que se le entrega todo como una verdad ya construida, se transforme en un diálogo al momento del acto pedagógico. Es así como las relaciones dialógicas se deben convertir en estrategia que posibilita un nuevo proceso enseñanza aprendizaje.

Por lo tanto, la puesta en escena de las diferentes teorías educativas debe buscar el enriquecimiento del debate y aportar nuevos argumentos, para hacer una mejor práctica educativa y por ende, una escuela que esté a tono con el contexto del momento actual, sin que necesariamente se requiera la adhesión a un discurso y a una práctica porque se ha posicionado como algo hegemónico y decisivo. Por el contrario, lo que se necesita es mirar los argumentos de las diferentes propuestas para sacar de ellas la mejor contextualización y aplicación a las condiciones de la escuela en la cual se está inscrito.

La escuela frente a nuevos retos. La educación desde la escuela debe ser un espacio abierto, de acogida, de reconocimiento de individualidades y de ritmos de aprendizaje que lleven al niño y la niña al máximo desarrollo de sus habilidades y competencias. De no ser así, como la afirma Mélich (2002) la educación puede convertirse en un acto de perversión, que lleva al adoctrinamiento en cualquier forma de sectarismo, fundamentalismo o totalitarismo. O como lo ha planteado Piaget “la educación tradicional ha tratado al niño como un adulto pequeño, ser que razona y siente como nosotros, pero desprovisto, simplemente, de conocimientos y experiencia (2001, p. 184).

Por lo tanto, el escenario escolar debe abrir espacios de encuentro y desencuentro, permitir la interrelación con sus pares, con sus amigos, adultos, acompañantes y compañeros, que conlleve a la construcción subjetividades e intersubjetividades. De esta forma, desde la escuela el proceso educativo debe ofrecer a los niños y las niñas un ambiente educativo que les asegure un desarrollo armónico centrado y trabajado desde las diferentes esferas de lo humano.

Al considerar la imperiosa necesidad de buscar la articulación de los entornos familiar, comunitario y escolar en las propuestas educativas institucionales, la escuela creará y recreará una nueva dialéctica, con un contexto más acorde a las necesidades de los niños y las niñas, a sus historias, sus identidades, a su emocionalidad y a sus nuevas formas de percibir y sentir la realidad, que responda a una forma más solidaria de sus intereses y no se les siga considerando como sujetos desprovistos de saberes y huérfanos de conocimiento.

Por lo tanto, los ambientes educativos que ofrezcan la escuela en relación con los actores, los contenidos, los espacios físicos, y los factores psicosociales deben ser de la mejor calidad para asegurar un pleno desarrollo en cada uno de los aspectos.

✓ **Escuela y aprendizaje.** El siglo que acaba de terminar se destaca como el momento histórico en el que se han desarrollado los aportes más significativos para entender la conducta humana, el desarrollo cognitivo, el desarrollo social del sujeto y la forma como se dan los procesos de enseñanza-aprendizaje, al tiempo que la creación de estrategias desde las diferentes corrientes pedagógicas para buscar la forma y el método de conseguir aprendizajes más significativos que atiendan a las individualidades de los niños y las niñas, dosificadas y adaptadas de acuerdo al contexto y a las formas de vida de cada comunidad. Dentro de estos grandes pensadores y teóricos de la educación,

se destacan los trabajos de la escuela de Ginebra en cabeza Jean Piaget, (paradigma psicogenético) la escuela rusa con Lev Vigotsky (paradigma socio histórico cultural), la escuela de Chicago con Lawrence Kohlberg (teoría del desarrollo moral) y los aportes de David Ausubel con sus planteamientos sobre aprendizaje significativo.

**Estadios en la teoría Piagetiana.** Los aportes de Piaget, desde el paradigma psicogenético se han centrado en el desarrollo cognitivo, insistiendo en los sistemas estructurales, como la clave del desarrollo de la inteligencia para determinar las etapas por las cuales pasa el niño o la niña en su infancia así:

1. Sensoriomotora (0 a 2 años), en esta etapa el niño desarrolla habilidades motoras y perfecciona su sentido, así como la habilidad para imitar. También se da el conocimiento figurativo (aspectos inmediatos observables), y el operativo (va más allá de la observación); se presentan los primeros desarrollos en lo lingüístico y lo fonológico; además el niño logra sus primeras relaciones tempo-espaciales, establece relaciones afectivas con las personas que lo circundan, instaaura una diferencia entre su yo y el de los demás.
2. Operaciones concretas (2 a los 12 años), esta etapa comprende dos períodos:
  - a) el período preoperatorio (2 a los 8 años aprox.), el niño es capaz de utilizar esquemas representacionales, utilizando el juego, la imagen mental y el dibujo; el razonamiento se da en forma lógica, no reversible.
  - b) la consolidación de las operaciones concretas (8 a los 12 años aprox.) en el cual sus esquemas representacionales son reversibles, razona sobre las transformaciones y los conceptos, sin dejarse guiar por apariencias perceptivas; además, establece relaciones cooperativas y tienen el punto de vista de los demás y empieza a construirse una moral autónoma.

3. Operaciones formales (13 a los 16 años), durante este estadio, el pensamiento se vuelve más abstracto, razona sobre proposiciones verbales, su pensamiento se vuelve hipotético deductivo.

Todo lo anterior, conlleva a un replanteamiento de los procesos educativos en relación con el maestro y los estudiantes, determinando, de esta forma un cambio en los procesos enseñanza-aprendizaje. Castorina expone según las formulaciones de Piaget (1996) como el desarrollo va en armonía con el ambiente físico, dejando de lado la interacción social y el instrumento lingüístico. Afirma también el autor que en Piaget el proceso de desarrollo intelectual por el mecanismo de equilibrio de las acciones sobre el mundo, precede y pone límites al aprendizaje.

**Teoría sociohistórica- cultural vigostkiana.** La teoría sociohistórica cultural del ruso Lev Vigotsky se considera como una de las más promisorias en la educación y que cobra demasiada fuerza para orientar el proceso enseñanza-aprendizaje en décadas venideras. Según este autor, la interacción social y el desarrollo lingüístico son factores fundamentales para el desarrollo cognoscitivo. En este sentido, las interacciones sociales y el contexto socio-cultural son centrales; el niño internaliza las formas de razonamiento, las formas de la cultura, la participación de las actividades dentro de un colectivo social, la solución de problemas, de valoración y formas de conducta, reconociéndose en el colectivo social.

La teoría de Vigotsky aparece como una teoría de los procesos psicológicos superiores mediada por la cultura, el sujeto no sólo es activo sino interactivo. El planteamiento de la zona de desarrollo próximo es la forma genética fundamental de las funciones psicológicas individuales; según el autor, allí se consolida la interacción social entre el niño y el adulto y entre los mismos niños. *“La zona de desarrollo próximo no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo,*

*determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz” (1979, p.133).*

El autor argumenta el uso del juego como herramienta fundamental para la activación de la zona de desarrollo próximo. En este sentido afirma:

(...) el juego, crea una zona de desarrollo próximo en el niño. Durante el mismo, el niño está siempre por encima de su edad promedio, por encima de su conducta diaria; en el juego, es como si fuera una cabeza más alta de lo que en realidad es. Al igual que en el foco de una lente de aumento, el juego contiene todas las tendencias evolutivas de forma condensada, siendo en sí mismo una considerable fuente de desarrollo (1979, p. 156)

**Estadios morales en la teoría de Lawrence Kohlberg.** Kohlberg comprende el desarrollo moral desde un enfoque cognitivo-evolutivo en la infancia; apoyado en Piaget articula éstos estadios con el desarrollo del juicio moral.

Posteriormente, influenciado por filósofos como Kant y por educadores-filósofos como Dewey se separa de las fases propuestas por Piaget y afirma que los estadios quinto y sexto no están vinculados a la maduración biológica y no son una toma de conciencia progresiva de la actividad moral, sino que la orientación o estructura del juicio socio-moral, es lo que define el significado de una acción realizada; concluye que el desarrollo moral depende del desarrollo intelectual, pero que el desarrollo intelectual no depende del moral. Los estadios desarrollados por el autor son: Etapa 0 premoral. El niño relaciona lo bueno con lo placentero o excitante; y lo malo con lo que causa temor o dolor.

1. Nivel pre-convencional (justicia como intercambio). En este nivel se hallan los niños que no son capaces de realizar operaciones mentales concretas con reciprocidad o reversibilidad en el sentido de Piaget, donde el más fuerte se impone por encima del débil. Además, también están los niños que son

capaces de realizar operaciones concretas, en el sentido de Piaget, la justicia se da a través de un intercambio recíproco.

2. Nivel convencional (justicia como expectativa social). Se da el juego de roles en niños y jóvenes y desde allí, se juzga lo que se debe y no se debe hacer; asimismo, están en capacidad de pedir perdón donde hay ofensa.
3. Nivel posconvencional (justicia orientada por principios universales). En este nivel, se asume la perspectiva del que hace las leyes y por lo tanto debe hacerlas para todos; por lo tanto no se trata de defender la ley porque ésta garantice el orden, sino de ver si la ley y el orden garantizan el bienestar y la defensa de los derechos de los ciudadanos.

En conclusión, en las tesis anteriores se dan los postulados para entender cómo opera la mente, lo indispensable del aspecto cultural en el proceso enseñanza-aprendizaje y la capacidad de discernimiento frente al dilema moral en la que se encuentran los niños y las niñas en su período de la infancia.

**Aprendizaje significativo según Ausubel.** La teoría del aprendizaje significativo del psicólogo educativo David Ausubel, explica que dentro del aula ocurren diferentes tipos de aprendizaje. Plantea cómo se dan los procesos de enseñanza aprendizaje y se alcanzan niveles de desarrollo de una manera óptima en las prácticas escolares. Dice *“Si tuviese que reducir toda la psicología educativa a un sólo principio, enunciaría este: el factor más importante que influye en el aprendizaje es lo que el alumno ya sabe; averígüese esto, y enséñese consecuentemente”*. (1983, p. 1) Según el autor, en el aula de clase se distinguen dos dimensiones: la una hace referencia al tipo de aprendizaje realizado por el alumno (la forma como se incorpora la información en su estructura o en sus esquemas cognitivos); en esta dimensión se dan dos modalidades el repetitivo o memorístico, que consiste en aprender en forma literal o al pie de la letra; la otra

modalidad es el aprendizaje significativo que consiste en la adquisición de la información de forma sustancial, su incorporación en la estructura cognitiva no es arbitraria, sino que está relacionada con los conocimientos previos.

La otra dimensión, estrategia metodológica o de enseñanza, presenta dos modalidades, una por recepción y otra por descubrimiento. El aprendizaje por recepción se refiere a la adquisición de productos acabados de información, el estudiante internaliza dicha información, memorística o significativamente. De otro lado en el aprendizaje por descubrimiento la información debe ser descubierta previamente por el alumno, no se presenta en forma acabada.

- ✓ **Escuela y enseñanza.** Los procesos educativos orientados por los docentes han estado enmarcados en la pedagogía tradicional, dominar la palabra, transmitir información a los niños y niñas y desarrollar una propuesta curricular que se diseña desde los pensamientos y la formación del docente. Como lo expresa Freire (...) *el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado; más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más va llenando los recipientes con sus “depósitos”, tanto mejor educador será. Cuanto más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán (2005, p. 78).*

La escuela se ha reconocido socialmente por sus aportes en lo académico y en la formación de valores en sus estudiantes; no obstante, el docente de formación empírica en la disciplina de su área, -no en todos los casos- se ha centrado en su convicción y en la experiencia para desarrollar su práctica educativa.

Desde las políticas que se trazan en educación empieza a cobrar la importancia la necesidad de que el docente empiece a abrir su práctica a la complejidad del mundo y la escuela debe dejar de hacer oídos sordos a los nuevos lenguajes

(visuales, musicales, estéticos, étnicos, orales, corporales, electrónicos...) Es así, como esta realidad convoca a un nuevo docente como un agente facilitador, poseedor de un saber específico y pedagógico, dinamizador de un nuevo cambio en las concepciones actuales, tal y como lo expresa Gallego *“un pedagogo es una persona de altas calidades humanas, éticas, sociales y científicas, es profundo y riguroso en el saber específico que ha elaborado y que construye y trabaja; un pedagogo no es un redentor, un mesías; sus alumnos no son hijos putativos”* (1993, p. 124).

Por lo tanto el docente debe ser un sujeto de confianza para el estudiante; al tiempo, debe leer y compartir sus motivaciones, intereses, necesidades, angustias, emociones, sueños, frustraciones y debe poder guiarlo en el avance hacia niveles de mayor significación en su proceso educativo.

El docente debe saber de su disciplina específica y estar preparado pedagógicamente para hacer su acción educativa. Además, debe tener presente que en su labor el estudiante es el centro del proceso. Por lo tanto, debe darse una relación de alteridad, de acogida, de entendimiento, de respeto por la diferencia y la singularidad de cada sujeto, posibilitar en el aula de clase la integración de la cultura, con sus principios, diferencias, semejanzas. Asimismo el encuentro y el desencuentro debe permitir que la construcción de un proyecto en que la subjetividad sea el eje que lo articule, como lo expresa Mélich *“el educador es aquel que transmite la palabra dicha, la palabra del pasado, de la tradición, a un recién llegado, pero no para que éste la repita, sino para que la renueve, la vuelva a decir, la convierta en palabra viva”* (2002, p. 51). Afirma este mismo autor, que en las relaciones dialógicas, es donde se da el encuentro con el otro como diferente, como apertura y como alteridad; dándose allí la plena intersubjetividad de la vida cotidiana.

- ✓ **Pedagogía crítica, una alternativa para la escuela.** Ante el posicionamiento hegemónico de algunas culturas a nivel mundial y desde los planteamientos de Freire (2005) se recoge un pensamiento crítico acerca de las culturas más vulnerables y oprimidas que han sido objeto de la dominación de las clases políticas y económicas dominantes; desde su teoría se propone hacer una concienciación para idear otro tipo de argumentos y que la vía que los posibilite sea el lenguaje; de esta manera su obra recupera la palabra como algo esencial de la condición humana, para humanizar y ser humanizado.

En sus postulados se apoyan McLaren y Giroux, desde donde desprenden la fundamentación de la pedagogía crítica que nace como respuesta a las condiciones sociales e históricas en las que han permanecido y aún permanecen las culturas más oprimidas y marginadas por la raza, clase y género. Su crítica más esencial va dirigida a los argumentos que se esgrimen desde las políticas neoliberales, los fundamentalismos religiosos y todas las políticas de la clase dominante, que van en detrimento de las clases sociales más vulnerables, por considerar a los sujetos sociales como trabajadores conformistas, dóciles y acomodados dentro del orden social. Al respecto McLaren expresa

(...) el cambio de paradigmas, la desnaturalización de las fronteras y el carácter cada vez más controvertible que ostentan conocidas dicotomías del pensamiento, fenómenos acarreados por los albores de una portentosa época posmoderna. Nos vemos ante una liza pública de superficial optimismo, vulgaridad y trivialidad grandiosas, vastos aparatos de vigilancia y brutales estructuras de violencia, las cuales atraviesan la carne y la médula de la vida cotidiana (1999, p. 17).

En este sentido, estos autores encuentran en el aula de clase el escenario para proyectar su nueva concepción con respecto a la pedagogía y su inconformismo con el manejo que desde la clase dominante se ejerce sobre las demás clases sociales; desde este escenario, como esfera pública, se puede lograr dicho cometido. En relación a lo anterior, Giroux plantea:

(...) que las escuelas podrían jugar un papel productivo en educar a los estudiantes para pensar críticamente, asumir riesgos y resistir las formas dominantes de opresión, tal como ellas modelan sus vidas diarias en las aulas. Central en este presupuesto fue la exigencia de hacer lo pedagógico más político mediante la identificación del vínculo

entre aprendizaje y cambio social, proveer las condiciones a los estudiantes para aprender un rango de capacidades críticas para expandir las posibilidades de gestión humana y recobrar el espacio del maestro como un intelectual de oposición (2002, p. 48).

Esta visión del autor lleva a considerar una criticidad en los ciudadanos que lo lleve a las estructuras institucionales para tener una efectiva y organizada democracia.

Los principios sobre los cuales se sustenta la pedagogía crítica son: la pedagogía debe ser un proceso colectivo que se sustente en las relaciones dialógicas; debe ser crítica, que reflexione e identifique las causas de las desigualdades sociales; debe ser sistémica, que trabaje sobre el análisis y fragmentación del mundo social sobre la deconstrucción y reconstrucción de los fenómenos sociales; debe ser participativa, en donde se tenga en cuenta el conglomerado social de las comunidades; la pedagogía crítica revolucionaria implica un proceso creativo, incorporando todos los elementos de la cultura popular como herramienta que posibilite el acto mismo.

Los objetivos metodológicos propuestos por Giroux para el proceso enseñanza aprendizaje se esbozan desde los micro objetivos y los objetivos macro; los primeros se caracterizan por ser más limitantes, hacen referencia a la organización, clasificación y manipulación de los datos, lo que conlleva a un conocimiento productivo; los segundos son conceptos más amplios, globalizantes, el estudiante adquiere una postura política y crítica y una apropiación sociopolítica del conocimiento, lo que él ha llamado conocimiento directivo, dejando claro que el conocimiento no se debe encasillar sólo en lo académico, sino que debe dar cuenta de la realidad social y política a nivel local, regional, nacional y mundial.

Frente a estos postulados de la pedagogía crítica revolucionaria, los agentes que se encuentran en el proceso educativo toman otra dimensión con relación a la pedagogía que desarrollan y que está al servicio del sistema de las clases más

favorecidas y dominantes; desde esta perspectiva Giroux, citado por McLaren, expresa: *“he sostenido que el principal drama de la resistencia en las escuelas es un esfuerzo por parte de los estudiantes por incorporar su cultura callejera al salón de clase. Los estudiantes rechazan la cultura del aprendizaje en el aula porque, para la mayor parte, está “deslibidinizada” (niega el erotismo) y está influida por un capital cultural al cual los grupos subordinados tienen un acceso poco legitimado”* (2005, p.292); en este sentido, la escuela debe tomar otras connotaciones para orientar su proceso educativo; es decir, a través de ella se pretende encontrar un nicho que posibilite un equilibrio para acceder a una sociedad más justa y democrática. McLaren expresa

(...) la escuela siempre debe ser analizada como un proceso cultural e histórico, en el que grupos selectos ocupan relaciones asimétricas de poder de acuerdo con agrupamientos específicos de raza, clase y género. En otras palabras, los académicos críticos rechazan la tarea que el capitalismo les asigna como intelectuales, como maestros y como teóricos sociales, de servir pasivamente a las situaciones ideológicas e institucionales en existentes en la escuela pública (p. 259).

Es así como desde esta postura asumida por la escuela se excluye a las clases menos favorecidas, en especial a las más pobres, al tiempo se crean mayores niveles de desigualdad entre los géneros. Contrario a esto, la escuela debe estar al servicio de los intereses populares, debe ser un espacio de deliberación de los discursos oficiales; además, debe permitir la creación de una nueva visión del mundo, que la lleve a constituirse como la esfera pública democrática y legitimada por el contexto social.

Por lo tanto, el educador crítico debe potenciar las estructuras cognitivas que posee el estudiante, ser un interlocutor y potenciador del acervo cultural, deben estar ausentes en su práctica las posturas autoritarias; además se debe sumergir en la comunidad y hacer lectura de ésta, que lo lleve a fijar posiciones argumentadas sobre la situación que acontece en dicho contexto y al tiempo, ser un agente activo que posibilite la emancipación de la comunidad hacia principios de igualdad y de justicia social para todos sus habitantes, es decir un maestro que consiga con la palabra argumentada, otros modos de ver, sentir y percibir la

realidad. El estudiante en la pedagogía crítica, es un actor central en el proceso educativo; además de ser portador de conocimiento, debe apropiarse y ser agente activo de la transformación del contexto en el que está inscrito. El conocimiento que se elabora y construye en el proceso enseñanza aprendizaje queda vinculado con la realidad y permanentemente debe ser reevaluado con la realidad de las desigualdades sociales.

De igual modo, el proceso enseñanza aprendizaje pretende que los/as estudiantes se vinculen en su propia formación y éste se dé como una práctica transformadora; además, la apropiación de conocimientos debe ser indagada desde el cómo se producen los conocimientos. También plantea que el aprendizaje debe estar basado en la lectura crítica de la realidad a partir de la experiencia del sujeto y que el trabajo en grupos sea fundamentado en las autorreflexiones y valoraciones del entorno y de la sociedad misma; desde esta perspectiva, el proceso se da en forma de espiral que conlleva a la cristalización de nuevos sujetos sociales.

## **2.7.2 Rendimiento Académico**

***“Los niños no son pizarras de las cuales pueda borrarse el pasado con un sacudidor o una esponja, sino seres humanos que llevan con ellos sus experiencias previas y cuya conducta en el presente está profundamente afectada por lo que ha ocurrido antes”***  
***Bowlby, 1981***

### **2.7.2.1 ¿Qué es rendimiento académico?**

Para la Real Academia de la Lengua rendimiento significa: producto o utilidad de una persona o cosa, proporción entre el producto obtenido y los medios utilizados. Rendir también es dar fruto o utilidad, una persona o cosa, hacer una cosa al cuidado o vigilancia de otro. El rendimiento siempre ha estado asociado con rendir, con obtener resultado de algo que se tiene en desarrollo para alcanzar una

meta, de lo contrario no se da un proceso de avance o no se llega al logro deseado. Así, rendir desde el plano académico se lleva a la escuela, para establecer, mediante valoraciones cualitativas y cuantitativas, cuánto ha aprendido o dejado de aprender el ó la estudiante.

### ***2.7.2.2 La escuela asociada a la productividad***

Con el surgimiento de la modernidad, la escuela se constituye como una institución ligada a la preparación y formación de los sujetos en relación con la producción. En este sentido, la familia reconoce la necesidad de educar a sus hijos con las bases necesarias para el desenvolvimiento y el desarrollo social. De igual manera, la escuela era concebida como una prolongación de la familia, que fijaba como meta, la preparación de sus ciudadanos para lograr dicho propósito. Es decir, la escuela debe preparar cognitivamente y moralmente a sus estudiantes, para que éstos puedan acceder más tarde a la inserción productiva en la sociedad.

Ante las exigencias de las élites en la era industrial, cuyo interés era preparar al estudiante para enfrentar el desarrollo económico, se creyó que el escenario más propicio para lograr dicha meta, era la escuela. De esta manera el ámbito escolar quedó inscrito a las políticas económicas y más tarde bajo los parámetros del neoliberalismo que empieza a desarrollarse y a extenderse por todo el mundo. En este sentido, se empiezan a evaluar los procesos educativos para determinar cuáles son sus fortalezas y en dónde se debe poner mayor énfasis, de manera que los/las estudiantes alcancen sólo los conocimientos necesarios que les permitan hacerse competentes en el nuevo orden establecido.

Por consiguiente, el método cuantitativo experimental de evaluación queda sujeto al modelo de desarrollo, que se toma o se impone como un pensamiento único. En opinión de Niño:

Con la hegemonía de las fuerzas del mercado y todos sus códigos de representación, los sistemas educativos trasladan a la escuela las exigencias de resultados conformados por el mercado educativo; las instituciones educativas son obligadas a acondicionarse a la

competitividad como si fueran una empresa más, utilizando las demandas de cupos de servicios educativos, administrativos, recreativos y culturales, a semejanza de la empresa privada (2002, p.34).

Así, el espacio de la academia se desafía para integrar en sus aulas, todas las temáticas que le permitan hacerse visible socialmente con sujetos preparados para ser competentes, de esta forma la escuela se articula a los sistemas de mercado; en concepto de esta misma autora, los derechos humanos permanecen invisibilizados y al individuo se le trata como si fuera una mercancía.

Puede decirse entonces que desde la institución escolar se estructura todo un andamiaje para la construcción de la propuesta curricular en lo cual influye el pensamiento subjetivo del adulto y, desde las políticas del gobierno, les dan cuerpo y forma para que el sujeto adquiera los aprendizajes que, según el adulto, debe poseer para su desempeño en la vida.

### ***2.7.2.3 Un modelo educativo centrado en competencias***

Los procesos de rendimiento académico al interior de la escuela han sufrido cambios de forma, más no de fondo. Todavía se continúa con el desarrollo de un proceso evaluativo enmarcado en lo que se ha aprendido y en develar en el mismo proceso qué dificultades se presentan y qué factores determinan los niveles de buen o mal rendimiento académico en los niños y las niñas. Es así como el Ministerio de Educación Nacional viene promoviendo el debate en torno al tema, para asegurar la calidad de la educación cuyo objetivo central son las competencias; definiendo este concepto como un “saber hacer en contexto”. Además para Chomsky competencia y desempeño se articulan. Él entendía por competencia “*una capacidad del lenguaje genéticamente determinada y por desempeño el uso efectivo de esta capacidad en situaciones concretas*” (2005, p. 56). Puede decirse también que las competencias no son más que la preparación del estudiante para el mercado laboral, así sean planteadas desde un panorama

amplio, pretendiendo abrigar las dimensiones del ser humano; pero que finalmente queda demostrado en las políticas que el interés fundamental está en las competencias básicas y no aparecen en primer orden las competencias que se deben ofrecer y fundamentar en el estudiante para la vida.

Al respecto el Ministerio de Educación Nacional (2007) esboza las siguientes competencias para la básica primaria, básica secundaria, media académica y media técnica.

- ✓ Las competencias básicas: le permiten al estudiante comunicarse, pensar de forma lógica, utilizar las ciencias para conocer e interpretar el mundo.
- ✓ Las competencias ciudadanas: habilitan a los jóvenes para la convivencia, la participación democrática y la solidaridad.
- ✓ Las competencias laborales: comprenden todos aquellos conocimientos, habilidades y actitudes, que son necesarios para que los/las jóvenes se desempeñen con eficiencia como seres productivos.

Desde esta nueva perspectiva, a la escuela se le sigue enmarcando dentro de un proyecto ligado a la productividad. Es claro que desde sus inicios así se le concibió y que en éstos momentos de la historia pareciera que estuviera más al servicio de los modelos de desarrollo económico capitalistas y menos a favor del proyecto de vida de los sujetos que alberga en sus aulas, sin centrarse en formar sujetos críticos y reflexivos para que intervengan en el entorno en que interactúan y tomen otra postura frente a las posiciones hegemónicas y dominantes sin ser caldo de cultivo de un sistema opresor; es decir la escuela debería ser pensada para valorar al sujeto como ser humano y no como un producto más del mercado y, en opinión de Niño, *“mientras la economía trabaja con objetos y representaciones inertes, con ficciones simbólicas, la educación lo hace con seres humanos”* (2002, p. 41).

La discusión apenas comienza a posicionarse al interior de la escuela y se interroga por el papel de una escuela que no se abre a los nuevos paradigmas que plantea la sociedad actual y en cambio continúa anclada a postulados tradicionales y ortodoxos. A pesar de las nuevas posturas teóricas, las propuestas se centran en: orientar la evaluación en torno a las dimensiones del ser humano (cognitivas, las habilidades y destrezas, lo afectivo, lo actitudinal y lo valorativo); en un proceso de evaluación integral, permanente, flexible, abierto y continuo. Es decir, una evaluación centrada en el sujeto, entendiendo que cuando se evalúa, se realiza una acción íntersubjetiva a través de un acto comunicativo.

#### ***2.7.2.4 Rendimiento y evaluación***

La escuela siempre ha estado asociada indisolublemente a la evaluación, su papel se ha centrado en las teorías positivistas basadas en el método empírico, como sustento de verdades acabadas que le son transmitidas al estudiante para que dé cuenta de ellas. Esto conlleva a medir, comparar, cuantificar, evaluar y experimentar controladamente el conocimiento.

En el caso colombiano, el proceso enseñanza aprendizaje empezó a evaluarse por contenidos; luego se pasó a la evaluación por objetivos, después por objetivos específicos y posteriormente, por logros y competencias. Inicialmente el estudiante recibía sus calificaciones (representadas en números) hasta llegar al reciente informe académico plasmado en el registro escolar de valoración sin que haya un cambio sustantivo en la evaluación, pues allí se expresan los logros que el estudiante ha alcanzado y los que debe reforzar. En opinión de Vasco (2003) no encuentra ninguna diferencia en valorar por letras, o hacerlo por números ya que considera que las evaluaciones que hoy son denominadas cualitativas, son tan cuantitativas como las anteriores.

Es de anotar que hoy al interior de las comunidades académicas, se agita el debate sobre la evaluación, especialmente en las discusiones en torno a los

planteamientos sobre si se vuelven a valorar en números o en letras, los logros que los / las estudiantes deben alcanzar, para ser promovidos al grado siguiente, pero, poco se toca el tema de qué evaluar, independientemente si se hace con letras o con números. Esto quiere decir que la escuela centrada en unas prácticas evaluativas positivistas, se asoma tímidamente a otras posturas que le lleven a procesos diferentes en la formación integral del sujeto, porque aún funda su proceso educativo en la transmisión de información a sus estudiantes y el sistema de evaluación que refleja tal situación apenas, sí es objeto de cuestionamientos.

Como plantea Freire (2005), continuamos en una educación bancaria, el maestro deposita y luego el estudiante da cuenta de lo enseñado. El sistema de evaluación pone de manifiesto quién ha alcanzado y quién no ha logrado un buen desempeño académico según los parámetros trazados a partir de las instituciones rectoras de la educación, desde las perspectivas del proyecto educativo institucional.

- ✓ **Un estudiante “normalizado” y “etiquetado”.** En las circunstancias planteadas, la escuela crea un andamiaje que le permite controlar, premiar, sancionar y vigilar a los estudiantes, es decir, instaura toda una normatividad que se debe cumplir rigurosamente. Al respecto Guarín, citado por Buitrago y Herrera, expresa:

Desde que el niño entra en la vida ordenada de la escuela empieza a encarrilarse, la disciplina comienza a poner trabas a su disipación, a triunfar de su aturdimiento y a sacarle de su apatía; le es preciso asistir a una hora fija, ocupar el puesto que se le ha señalado, guardar silencio, estar quieto, prestar atención y velar sobre su porte y maneras, reprimir su impaciencia y su mal genio, imponerse el sacrificio del estudio; y todo esto constituye una serie de triunfos pequeños, que sobre sus inclinaciones obtienen un principio de dominio e imperio sobre si mismo; la observancia de una prudente y bien sostenida disciplina que no exige de los niños sino los esfuerzos de que sean capaces, la regularidad en los movimientos y la actividad del trabajo, son un medio seguro y eficaz que dispone paulatinamente al niño a domeñar sus inclinaciones (1999,p. 72)

El niño o la niña en su tránsito por la escuela, entran a formar parte de un entramado referente al manejo de los dispositivos que se han creado para que él o ella aseguren su proceso de inserción al modelo.

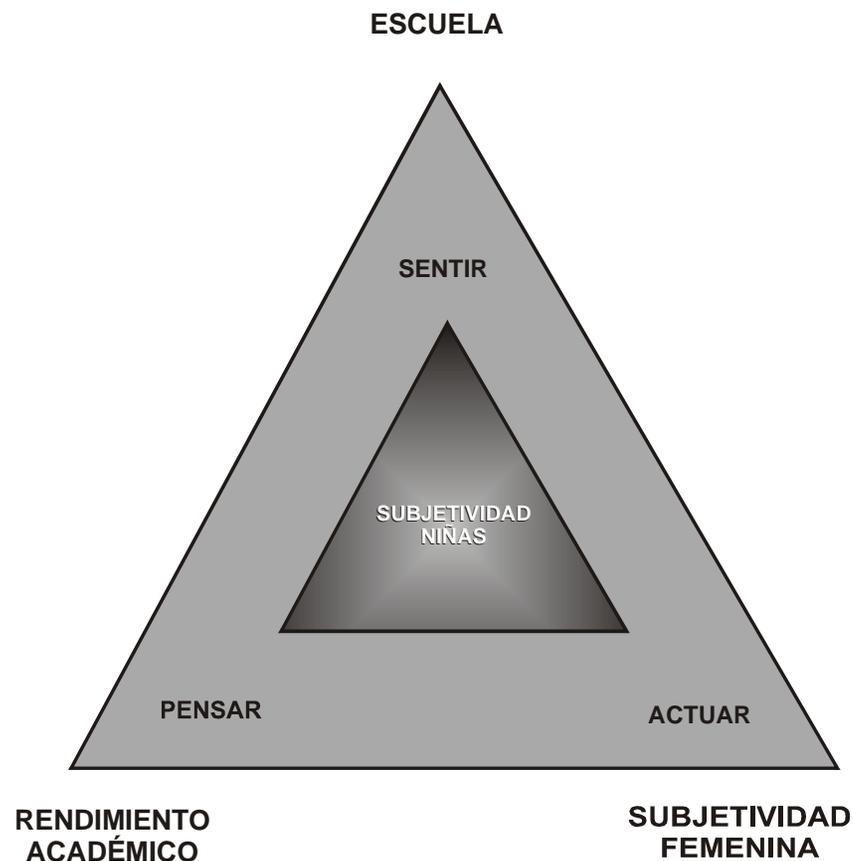
No obstante, una vez acogido por su docente y sus compañeros, él/la estudiante entra a ser “etiquetado”, como lo argumenta Kaplan, al tiempo que el niño/a, también va a hacer sus propias rotulaciones, va a clasificar a sus compañeros y sus docentes, crea sus propios argumentos para desenvolverse e interactuar en el contexto escolar. Sin embargo, en la relación estudiante educador, este último, y según la autora “Al nombrar-clasificar al alumno como “creativo”, “inteligente”, “aplicado”, etc., el docente anticipa también una serie conductas o acontecimientos: “le va a ir bien”, “obtendrá buenas calificaciones”, etcétera. Del mismo modo de un chico “etiquetado” como “lento”, “desinteresado”, “conversador”, etc. Se esperan acontecimientos tales como: “le va a ir mal”, “no alcanzara el nivel de sus compañeros”, etcétera”. (1984, p. 28).

De esta manera, los/las estudiantes quedan representados e interpretados con las adjetivaciones del docente, pero éste, también las hace desde los criterios que le han fijado; considera sus propias subjetivaciones y las contrasta con el objetivismo que se le presenta desde el sistema para hacer sus procesos evaluativos y formativos dentro del espacio escolar. Además el estudiante inscrito en la cultura escolar recibe las tipificaciones que va a llevar consigo durante su etapa escolar, pues los criterios que sobre ellos/as se establecen, quedan registrados, son comunicados por los docentes a sus otros colegas; de esta manera, el estudiante quedará registrado, tendrá un prontuario que será su carta de presentación y a partir de ella será leído. En este sentido, el sujeto queda sometido a las reglas que le impone la escuela y que debe cumplir para poder obtener buenos resultados en su desempeño académico y de comportamiento. Foucault *“El maestro debe evitar tanto como se pueda, usar castigos; por el contrario, debe tratar que las recompensas sean más frecuentes que las penas”* (1984, p.185)

Si bien el contexto en el que se inscribe la historia de hoy debe abrir el panorama para contemplar nuevas significaciones, de acuerdo a las vivencias culturales de los/las estudiantes contemporáneos, prácticas como la amenaza, el maltrato

psicológico y verbal han permanecido por la resistencia de la escuela para sacarlas de su discurso hegemónico; otras, como el castigo físico se han reducido, pero no erradicado. Por lo tanto, las relaciones verticales que le han dado sustento a sus prácticas pedagógicas continúan.

- ✓ **Éxito y fracaso escolar.** Las dimensiones: cognitivas, sociales, emocionales y físicas, trabajadas de integralmente permiten que el sujeto avance en su proceso de la misma forma. Sin embargo, la escuela privilegia lo cognitivo sobre las demás dimensiones y deja en segundo plano los procesos emocionales, que finalmente repercuten en la obtención del éxito o el fracaso escolar. La siguiente figura recoge las dimensiones para hacer del acto educativo un encuentro centrado en las esferas del desarrollo humano, para la Institución Educativa Diego Echavarría Misas.



En este sentido no se trata de privilegiar alguna de las esferas del desarrollo humano, sino de encontrar a través de ellas una complementariedad entre lo cognitivo y lo emocional (**sentir, pensar, actuar**).

Respecto a lo cognitivo, las percepciones e imágenes que el docente o los pares académicos tenga de un estudiante, van a ser fundamentales en su proceso de enseñanza-aprendizaje como lo argumenta Moreano “(...)se considera a las imágenes y percepciones que los estudiantes tienen sobre sí mismo como influyentes en el rendimiento académico” (2005, p.7). En este sentido, cobra importancia el nivel de autoestima del sujeto, es decir la valoración de sí mismo, por lo tanto, encontrar un ambiente que estimule y reconozca al sujeto, va a ser más gratificante y generará mayor confianza, de no ser así, se estimulan actitudes orientadas hacia la negatividad, al aislamiento, la apatía hacia lo académico, lo que conlleva a tener prevenciones y a crear un clima de desconfianza que se traducen en resultados poco favorables en el rendimiento académico del estudiante. El éxito o fracaso escolar, están relacionados con aspectos como conocimiento, habilidad, esfuerzo, estado de ánimo y autoestima, entre otros.

- ✓ **Sujeto y razón.** La escuela como espacio académico ha hecho de su práctica un acto eminentemente académico y racionalista, privilegia las inteligencias lógico matemáticas y la verbal lingüística en los procesos de enseñanza aprendizaje. Suponiendo que desde estas dos inteligencias el sujeto puede adquirir los elementos para la vida, se deja al margen al sujeto como ser social y emocional. Es decir, la escuela, en su proceso pedagógico, desarrolla dimensiones cognitivas como la memoria, la atención, la percepción, lenguaje-pensamiento haciendo énfasis en la memoria.

Ante tal realidad y de acuerdo a estudios desarrollados se ha argumentado que el hombre no es solamente un ser racional, como se le había considerando durante tanto tiempo y que como tal, posee una diferencia respecto a las demás especies

animales, por estar dotado de una inteligencia, que le permite pensarse, comprenderse a sí mismo, ante sus semejantes y ante la realidad que lo circunda.

De esta forma y desde la definición de capacidad intelectual de Gardner “*un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura*” (2001, p. 45); desde los estudios de este autor se ha podido comprobar que el ser humano posee diversas inteligencias y no está supeditado a las dos en las que se ha enfatizado durante tanto tiempo. Este autor destaca las siguientes inteligencias: la musical, la corporal-kinestésica, la espacial, la interpersonal, la intrapersonal y la naturalista o ecológica, aclarando que la inteligencias no se agotan en éstas y que de ellas se pueden desprender subinteligencias.

La inteligencia interpersonal, denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas. De otro lado la inteligencia intrapersonal, supone la capacidad de comprenderse uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz que incluya los propios deseos, miedos y capacidades, además de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida. Incluye la auto-disciplina, la auto-comprensión y la autoestima.

Concluyendo, según el autor la inteligencia intrapersonal tiene sus orígenes en la vida emocional y su fuerte vínculo con factores afectivos. Es así, como sus postulados en relación con la inteligencia evidencian que las diferentes aptitudes, habilidades y destrezas del ser humano son actos de inteligencia. Estos argumentos, muestran otra perspectiva para mirar e interpretar la inteligencia; así, su sustento da a entender que el hombre no se puede encasillar sólo en las dos inteligencias que ha desarrollado la escuela, en desmedro de las demás. Por lo

tanto entender al sujeto desde este autor, es concebirlo como un ser holístico, que puede desarrollar y potenciar sus capacidades según las inteligencias que posea.

- ✓ **Sujeto y emoción.** El hombre aunque es racionalidad, también es un ser emocional. Es decir, la inteligencia y la emoción son inherentes al sujeto por naturaleza, llevándolo en sus actuaciones a ligar estos dos aspectos en su vida cotidiana, como lo expresa Goleman

(...) un coeficiente intelectual elevado no es garantía de prosperidad, prestigio, ni felicidad en la vida, nuestras escuelas y nuestra cultura se concentran en las habilidades académicas e ignoran la inteligencia emocional, un conjunto de rasgos - que algunos podrían llamar carácter- que también tiene una enorme importancia para nuestro destino personal. La vida emocional es un ámbito que, al igual que las matemáticas y la lectura, puede manejarse con mayor o menor destreza y requiere un singular conjunto de habilidades. Y saber hasta qué punto una persona es experta en ellas es fundamental para comprender por qué triunfa en la vida, mientras otra con igual capacidad intelectual acaba en un callejón sin salida: la aptitud emocional es una meta-habilidad y determina lo bien que podemos utilizar cualquier otro talento, incluido el intelecto puro (1996, p.56)

Otro de los autores que abordan la inteligencia emocional es Salovey, citado por Goleman, se refiere a las siguientes esferas de la inteligencia emocional:

1. Conocer las propias emociones: es decir reconocer y tener la capacidad de controlar un sentimiento en el acto mismo.
2. Manejar las emociones: alude a los sentimientos y manejos a partir de uno mismo.
3. La propia motivación: se expresa en la capacidad de dominio, la creatividad a través de objetivos claros.
4. Reconocer emociones en los demás: es fundamental la empatía con los demás sujetos.
5. Manejar las relaciones: tiene que ver con entender las relaciones con los demás.

En el mismo sentido, están los planteamientos de Maturana; respecto a éste tema expresa *“las emociones son disposiciones corporales que determinan o*

*especifican dominio de acciones” (1997, p.16), argumenta además, que no es la razón la que nos lleva a la acción, sino, la emoción. Afirma también que la historia del ser humano está atravesada por el lenguaje, por lo tanto éste tiene relación directa con la coordinación de acciones consensuales; conectado a éstos aspectos resalta que el amor “es la emoción que funda lo social; sin aceptación del otro en la convivencia no hay fenómeno social” (p. 24)*

La inteligencia emocional ligada al proceso enseñanza aprendizaje, da otras connotaciones, de ahí que los argumentos asociados a la normatividad y la rigurosidad en la escuela, dejan por sentado que la emoción se desconoce en los procesos de enseñanza aprendizaje en las aulas escolares. De esta forma, el pensamiento y la tradición en la que se ha inscrito la educación reprime y desconoce la inteligencia emocional en el sujeto. En concordancia con lo anterior, Barragán expresa:

Si definimos el aprendizaje como la adquisición de conocimientos mediado por algún factor externo y procesado por uno interno, (los procesos cognitivos), el papel de la emoción estaría determinado por la carga emotiva que pueda tener el aprendizaje” en la perspectiva de Maturana, el emocionar. Esto sugiere que el aprendizaje implica un emocionar y que el aprendizaje es más significativo en cuanto más emoción genere (1999, p. 54).

En este sentido, la práctica pedagógica centrada únicamente en el acto racional, que estimula con una buena valoración a quien responde positivamente y que sanciona o excluye a quien no acierte en lo que se solicita en el acto de aprendizaje, continúa anclada a la educación tradicional de estímulo-respuesta. A consideración de Maturana, respecto a que el pensamiento racional y las emociones se articulan recíprocamente y de forma permanente, Morín expresa: *“Existe una relación estrecha entre la inteligencia y la afectividad: la facultad de razonamiento puede ser disminuida y hasta destruida por un déficit de emoción; el debilitamiento de la capacidad para reaccionar emocionalmente puede llegar a ser causa de comportamientos irracionales” (2001, p. 22-23)*

### **2.7.3 Subjetividad**

#### **2.7.3.1 Sujetos sociales, frente a qué realidad...**

Para hablar de sujetos sociales se abordará la crisis de la modernidad desde la perspectiva de Kant, según la cual la modernidad ha quedado reducida a una racionalidad instrumental, ignorando así el mundo de la vida de los sujetos. Kant, citado por Hoyos afirma que: *“La crisis de la modernidad no consiste tanto en la diferenciación de la razón, es decir, en su pérdida de unidad sino más bien en el reduccionismo, que ha permitido entenderla unilateralmente y pensar que desde una de sus funciones la de la ciencia positiva, se logra la síntesis y reconciliación de lo fragmentado”*. (1997, p.25)

Desde la crítica a la modernidad, surge la propuesta de encaminar de la mano lo científico-técnico racional, -propio de las ciencias naturales- con el mundo de la vida de los seres humanos; seres sociales, relacionales, sensibles, poéticos y creativos, seres en los que el arte y la cultura son también parte de su existencia; por la necesidad de reconocer al hombre desde otras esferas del desarrollo humano diferentes a lo racional, rompiendo con la visión unilateral de las ciencia positivista.

Con la perspectiva Foucaultiana (1984), se corre la frontera del conocimiento con respecto al sujeto y permite el surgimiento de un nuevo sujeto y la forma de comprenderlo desde la óptica del saber, el poder y la ética. El autor argumenta que el sujeto se constituye según la espisteme de la época, es decir, la subjetividad está cargada de significados que permiten codificarla y decodificarla para ponerla en contexto de acuerdo al momento histórico que se vive.

El sujeto inmerso en la cultura está conectado con una red que le permite acceder a niveles de poder desde diferentes instancias o por el contrario estar sujetado al

poder de otros; desde la visibilización de las instituciones, el sujeto está anclado a ella. De acuerdo a los diferentes órdenes sociales (socialización-primaria-secundaria), el sujeto queda individualizado, sometido a las relaciones, es vigilado y visibilizado en su cotidianidad, un proceso que se da de una manera recíproca, porque hasta en las relaciones más simples de la cotidianidad se establece un entramado de vigilancia que produce saber, placer y otras situaciones que generan en el sujeto sentimientos, emociones, objetivaciones y subjetivaciones que lo hacen y lo constituyen como sujeto ético. De esta manera, el sujeto en la interacción con el otro, teje las relaciones, se autodefine, se afianza en su subjetividad, entabla una reflexión consigo mismo y, por lo tanto, establece de manera autónoma y crítica sus puntos de vista respecto a sus actuaciones.

El sujeto atravesado por políticas macroeconómicas implementadas desde la cultura dominante, adopta todo tipo de referentes y marcas culturales. Como ser humano apropia, reconoce y crea nuevos imaginarios culturales; se confronta con posturas tradicionales y liberales; en la creación de nuevos referentes culturales, surgen y se afianzan nuevas subjetividades, como lo ratifican Herrera y otros cuando afirman: *“De éste modo, las identidades de diverso orden y sus múltiples referentes se superponen de manera abigarrada en las sociedades contemporáneas, dando lugar a subjetividades complejas que entran a cuestionar las representaciones en torno a un sujeto racional”* (2005, p. 68).

Como consecuencia de lo anterior, comienza a visibilizarse nuevas formas de construir identidades; la supremacía de lo uniforme empieza a ser reelaborada desde el cuerpo y desde las nuevas representaciones sociales, las narraciones y las interacciones que los sujetos tejen para dar respuesta a un nuevo orden social que admite la pluralidad y diversidad subjetiva, con identidades flexibles y dinámicas. En este sentido, las ciencias sociales se proponen volver al sujeto, a ese sujeto social que tiene una experiencia, una memoria y unos imaginarios colectivos que le ayudan a consolidar su identidad. Así, el sujeto se convierte en

actor social que participa en los procesos de cambio de una sociedad que reclama autonomía.

De acuerdo a lo anterior, la educación como lo expone Torres (2000) es el medio por excelencia para gestar esos cambios; expone la importancia de la participación de los sujetos como individuos y como colectivos, con un pensamiento crítico y social, para potenciar saberes culturales y sociales. Se trata de reconocer la multiculturalidad y darle un espacio; además conocer los nuevos lenguajes en niños, niñas y jóvenes; propiciar espacios para las expresiones culturales, el arte, la poesía, el teatro, la danza, son entre otros aspectos lo que daría cuenta de la “esfera subjetiva individual y social”.

### **2.7.3.2 Construcción de subjetividad**

La subjetividad como construcción, producto de las interacciones sociales, de los nuevos esquemas de comportamiento y de patrones mentales, da cuenta del posicionamiento de nuevas estructuras significadas por los actores, de acuerdo al contexto; igualmente, en la subjetividad interviene la herencia biológica que se consolida y crece cuando el ser humano interactúa con su entorno.

Reforzando lo anterior y desde la educación el autor anterior cita a Berger y Luckman, para afirmar que “(...) realidad social, sujetos sociales y acciones sociales no son realidades “dadas”, sino que son construcciones sociales históricas e intersubjetivas, las cuales son percibidas como objetivas mediante los procesos de internalización y socialización cultural y por el lenguaje que las nombra (...)”, añade también que:

la categoría de subjetividad social está estrechamente relacionada con los procesos culturales de construcción de sentido y de pertinencia e identificación colectiva, dado que involucra un conjunto de normas, valores, creencias, lenguaje y formas de aprehender el mundo, conscientes e inconscientes, físicas e intelectuales, afectivas y eróticas, desde las cuales los sujetos elaboran su experiencia existencial, sus propios sentidos de vida (2000, p. 7-8).

Esos nuevos sentidos se construyen a partir de las relaciones socioculturales, que hombres y mujeres significan, resignifican y territorializan el espacio que habitan, como lo expone Ruiz *“El territorio no existe en sí, existe para alguien”* (2006, p.12). Por lo tanto, en este sustrato social transcurre la cotidianidad de los sujetos como actores sociales. Llámese territorio a la escuela, al barrio, a la familia o la comunidad; de acuerdo a esta autora, territorio es *“el espacio socializado y culturizado, que a nuestro parecer alude al uso y apropiación de los espacios y los sentidos sociales que desde la interacción se construyen gestando identidad y pertinencia en sujetos”* (p.56).

De esta manera los diferentes grupos generacionales delimitan sus espacios de acuerdo al uso social. Es así como la casa, la calle, el barrio, la cuadra, permiten el uso de nuevos lenguajes y nuevas significaciones en la construcción de subjetividades a partir del encuentro y la interacción de dichos grupos.

De otro lado, en la construcción de la subjetividad aparece el cuerpo como elemento de identidad, apropiado por los niños y las niñas con influencia de los modelos y los estereotipos sociales que el medio les ofrece. Para ellos y ellas desde su singularidad es de gran relevancia aspectos como la decoración, el maquillaje, los accesorios, los colores y, de esta manera afianzar la construcción de subjetividades.

Como proceso cultural, la subjetividad tiene que ver también con el entramado de relaciones y significaciones que tejen los seres humanos en los procesos de interacción con el otro y de participación social. Vista así, la subjetividad es una construcción necesaria para la comprensión de las relaciones e interacciones y afirma Torres que *“(...) las relaciones sociales, políticas y de género, la familia y otras instituciones, así como las identidades regionales, étnicas y generacionales ya no se les ve como hechos naturales sino como construcciones culturales históricas”* (2000, p. 7).

- ✓ **Construcción de subjetividad femenino/masculino.** Cada cultura ha manifestado de manera diversa la forma de nombrar lo femenino/masculino, desde disciplinas como: la psicología, la antropología y la filosofía tanto en oriente como en occidente, como resultado de prácticas culturales, políticas, sociales, económicas, educativas y religiosas, haciendo énfasis en diferentes características según los contextos.

En este sentido, los chinos a lo masculino lo denominan yang y lo relacionan con el fuego, el sol, lo activo, lo positivo, lo diurno; es el consciente en el plano psicológico del ser. También como principio mental, acercamiento a la razón, se refiere a un conjunto de representaciones sociales con las cuales le dan significado a la dinámica de su sociedad. Según estas significaciones se podría concluir que la pasividad, lo negativo, lo oscuro es característico de lo femenino; lo masculino sería la luz, lo positivo y la actividad (Villa 2001). Así mismo lo femenino ha sido relacionado con lo intuitivo, lo emocional, lo subordinado, lo frío y lo pasivo; lo masculino como lo dominante, lo caliente, lo lógico, lo racional. Esta diferencia de sexos se fundamenta en el sistema binario de los opuestos lo frío/caliente, arriba/abajo, lo crudo/lo cocido, claro/oscuro; atendiendo a este sistema no se puede hablar de lo femenino sin incluir su contrario; además esta perspectiva obedece también a las significaciones simbólicas sociales que tejen los grupos humanos.

Para los occidentales los estudios sobre lo femenino/masculino están enfocados desde los hemisferios derecho e izquierdo. El hemisferio derecho – yin- femenino con sus características: lo pasivo, lo magnético, lo alcalino, la percepción de las formas, el olfato, el pensamiento analógico, la expresión gráfica, el simbolismo, la holística, la intuición, la música, la orientación espacial y rige la mano izquierda y el lado izquierdo del cuerpo. El hemisferio izquierdo – yan- masculino y sus características predominio de lo activo, lo eléctrico, lo ácido, la lógica, el lenguaje, la escritura, la interpretación del entorno, el pensamiento digital, el cálculo, la

inteligencia, la noción del tiempo y rige la mano derecha y el lado derecho del cuerpo. De esta manera lo femenino/masculino tendría relación no sólo con el origen de la humanidad sino también con la psiquis, el cuerpo y la cultura. Para Badinter (...) *“el hombre y la mujer no son solo diferentes, sino que se complementan de tal forma que juntos son casi Todopoderosos: dueños de la vida, artesanos de su supervivencia, de su placer y del también necesario calor afectivo sin el cual lo humano languidece”* (1986, p. 17).

El hombre y la mujer participan en la construcción de la sociedad, sin embargo, la lógica de los contrarios se convierte a menudo en una lógica de la exclusión. La distinción entre el hombre y la mujer está dada tanto por el hecho biológico (naturaleza) como por el componente psicológico y la forma de situarse e interactuar en la sociedad, lo cual conlleva a la construcción de género. Y en este sentido, la identidad sexual estaría condicionada por la cultura. Después del nacimiento, el niño/a una vez se le identifique por sus genitales, empieza a interactuar en la sociedad, primero en el seno de la familia y, más tarde, el proceso de socialización se amplía influenciado por el entorno social.

La autora anterior plantea las diferencias y las semejanzas entre lo masculino y lo femenino como unas relaciones de complementariedad y lo confirma cuando expresa que la naturaleza ha dotado al hombre y a la mujer de su aparato sexual como complementación del uno hacia el otro. La relación empieza a plantearse como una relación de mutualidad y reciprocidad en la medida que se reconozcan los fenómenos de la vida, incluyendo otras formas de la sexualidad que han sido opacadas e invisibilizadas durante mucho tiempo como es la bisexualidad física y psíquica. La diferencia única, marcada y tangible es el hecho de que las mujeres son las que tienen los hijos en su vientre y no al contrario.

### **2.7.3.3 Género/femenino**

Una aproximación al concepto de género puede darse desde la antropología, como ciencia que estudia la cultura. Cuesta y otros (2003) al citar a Lamas exponen la concepción de género a partir de la oposición naturaleza/cultura; de esta manera las diferencias sexuales estarían dadas por la naturaleza, mientras las categorías de lo femenino/ masculino obedecen a una construcción cultural, lo que conlleva a hablar de género. Prácticas, actitudes y comportamientos de hombres y mujeres son aprendidos a través de las relaciones e interacciones y estarían mediadas por el lenguaje como el símbolo que identifica la cultura. Otra mirada de lo femenino desde la concepción de género, la plantea Hérítier (1996) cuando afirma que la oposición masculino/femenino está dada por la diferencia de los sexos y su papel en la reproducción; la concepción de género para ella está denotada por la cultura desde la perspectiva antropológica.

- ✓ **Lo femenino en la cultura patriarcal.** María Luisa Mendoza con su investigación en una sociedad Mexicana regida por un sistema patriarcal, plantea algunas consideraciones de lo femenino. Cuando dice que existen algunos factores que obstaculizan la expresión de una identidad sexual femenina, afirma:

La dicotomía masculino/femenino, se representa especialmente en la casa, la cual pasa a configurarse como el espacio de la mujer, mientras que el esposo va conquistando una serie de lugares públicos de acceso restringido a la esposa. Si el mundo familiar se construye en relación a lo conocido, el mundo masculino se proyecta en dirección opuesta hacia un dominio social que tradicionalmente se asocia al poder del hombre (1999, p. 4).

A su vez afirma que desde los primeros años, los hombres se convierten en imágenes represivas de autoridad; argumenta la importancia de la figura materna desde la infancia para consolidar lo femenino; en ausencia de esta figura, se dificulta el reconocimiento de lo propio y se hace más compleja la consolidación de la identidad femenina. Lo femenino es considerado en su análisis, como el

elemento que altera el equilibrio de la sociedad y lo varones los encargados de restablecer ese orden; además, la mujer es vista como un organismo disfuncional.

Simone de Beauvoir, citada por Mendoza, expone *“la alteridad de la mujer no viene determinada por su dimensión biológica, sino por una asignación diferencial de roles para cada sexo que privilegia al sexo masculino”*(1999, p. 5) con esta tesis la mujer queda subordinada al género masculino, asume una actitud pasiva y sensible y, a la vez, el hombre representa la acción, en este sentido al hombre se le asocia de nuevo con el poder, por lo tanto, se presenta lo femenino como un espíritu incapacitado para establecer contactos y relaciones con otros seres humanos que puedan validar su subjetividad.

Mendoza retoma los planteamientos de Piaget sobre la consolidación de lo femenino y la construcción de las relaciones sociales a partir de las diferencias que se dan durante los primeros años de la vida escolar a través del juego con reglas que evidencian la opresión de lo femenino.

De esta manera el sujeto se retrae en un rol pasivo, su lenguaje se ve disminuido en su función interactiva obstaculizando la búsqueda de un espacio propio que acoja su singularidad. *“Lo masculino representa entonces la acción, la creatividad y la producción y lo femenino lo pasivo, lo receptivo y la reproducción”* (p. 6)

Pero como afirma Villa *“los hombres y las mujeres no podemos ser tratados como polaridades genéricas, demarcando y a veces antagonizando las diferencias y no sus complementariedades”* (2001, p.5). Y es que la relación de complementariedad nos lleva a reflexionar en que los principios de lo femenino van más allá de la identidad de género masculino/femenino.

✓ **Representación de lo femenino/masculino.** En la construcción cultural de género se evidencian los imaginarios que los seres humanos tejen en sus

relaciones e interacciones y cómo éstos redimensionan la vida social de los sujetos. En estudios recientes con jóvenes en dos colegios de Bogotá realizados por Cuestas y Gary (2003) consideran que para hablar de las representaciones sociales que jóvenes tienen sobre lo femenino y lo masculino, es necesario remitirse al empoderamiento de sus roles y a la concepción de género. Según Turbay y Rico, citadas por Cuestas y Gary:

El concepto de género se emplea con significaciones que van, desde la sustitución de la simple categoría de sexo y sobretodo de la categoría de mujer, por la de género, pasando por la asunción de diversos matices intermedios, hasta llegar a la acepción de género para referirse a la organización social y a las relaciones entre los sexos, principalmente a las relaciones de poder, históricamente determinadas entre los mismos (p. 164)

Un concepto de género desde el sistema de las oposiciones, hace énfasis en las categorías de lo femenino y lo masculino más que una fundamentación biológica, son el producto de construcciones sociales, así el género es una “*categoría social impuesta sobre un cuerpo, sexuado.*” (p. 165)

Desde la Psicología se argumentan los estudios de género en relación a los trastornos sexuales, se establece que el comportamiento de uno u otro género es determinado no por el sexo biológico, sino por la convivencia de las experiencias, los ritos y las costumbres atribuidas desde el nacimiento. Hacen parte de esos ritos las preferencias por los colores, determinados juegos, miedos y sentimientos temerosos, el sistema de trabajo, entre otros. Por eso es común relacionar el color rosado con las niñas y el azul con los niños; asimismo los juegos de muñecas para niñas y los carros para hombres; en cuanto a los sentimientos es común que los padres adviertan a los hombres que no pueden llorar puesto que ello es signo de debilidad. También es notorio en los roles de la casa, que las mujeres son para los trabajos domésticos y los hombres para los cargos públicos, lo de afuera; además, de comportamientos tales como la forma de sentarse, hacen parte de las expresiones culturales de la tradición, de la educación, de la información y de los contextos sociales.

- ✓ **Subjetividad/niñas.** Es necesario establecer las diferencias de hombre y mujer a partir de lo biológico- natural con la diferencias de género. Al respecto Françoise Dolto desde el psicoanálisis afirma que *“La mujer es el origen, es la iniciadora del mundo”* (1998, p. 31). Desde el nacimiento, la mujer provee a su hijo no sólo fisiológicamente sino que está presente en cada momento de su vida, en ella comienza la vida social, las relaciones e interacciones con su entorno, la verbalización de sus primeras expresiones del lenguaje; “lenguajear” lo que en términos de Maturana (1997), son esas expresiones lingüísticas, lo humano a nivel evolutivo vela por la conservación de un fenotipo ontogénico.

Desde esos primeros balbuceos, la niña o el niño cuyos rasgos sexuales están dados por los genitales, al nacer mantiene el vínculo con la madre; a través del juego empiezan a entenderse, a comunicarse, a reconocer su cuerpo, a sentir que el uno es parte de otro y a expresar sus sentimientos; la madre comprende el llanto del niño y lo interpreta como una forma de comunicación para reclamar presencia, de ser tomado en sus brazos, de pedir alimento, o manifestar algún dolor.

A medida que el niño/a va evolucionando en su lenguaje alcanza autonomía, ya no depende tanto de su madre, puesto que ella le ha enseñado que los niños y las niñas deben ocuparse de su cuerpo y aprender a distinguir sus formas y sus diferencias como también a desarrollar y evolucionar en su lenguaje. Cuando esto sucede, el niño y la niña trascienden en relaciones e identifican sus diferencias.

Lo femenino se va construyendo en el momento en que se da la separación de la madre en sus primeros años y esta separación se evidencia cuando la niña evoluciona fisiológicamente y como lo afirma Dolto *“La madre rompe al niño separándolo del pecho, de su propio cuerpo, retirándole sus manos seguras para andar, para que en el desconcierto, encuentre solo el camino, solo pero ayudado,*

*guiado, iniciado por la palabra que cada vez es más, es la mediación consoladora de sus separaciones” (1998, p.32).*

En el momento de separación, la niña comienza a explorar el mundo exterior a través del juego, de sus imaginarios y de sus fantasías. Asimismo, se va haciendo sujeto cuando le es asignado un nombre propio con el cual se identificará en su mundo social. En el mismo sentido se plantea la condición de lo femenino desde la función fisiológica. Al respecto la autora, afirma que: *“Nacida de una mujer, se ha separado de una semejante, no está bajo la presión de una tensión sexual que le haría desear a esa misma mujer, es decir que de pequeña tiene mucha menos tendencia a hacer regresiones hacia su madre” (p. 33).*

En la madurez genital, la niña sabe que el hecho de ser mujer no obedece solamente a los cambios en su cuerpo; este es el momento en que su sensibilidad cambia y entran fácilmente en estados de angustias y depresiones, ante el hecho de poder o no dominar el deseo hacia los varones, esto lo afirma la misma autora cuando expresa lo que les importa es solo buscar a los chicos, en ese momento la mujer debe tener dominio del deseo hacia los varones y preguntarse si su rol como mujer estará centrado en el nacimiento de un nuevo ser, producto de un deseo inconsciente, de una necesidad fisiológica o si por el contrario, su conocimiento y preparación le permiten asumir con responsabilidad el sentido de esa sensibilidad.

En este sentido, la mujer puede llegar a diferenciar el deseo sexual como algo que trasciende y le da sentido a su existencia, en la relación con el otro para mayor bienestar. Así, el rol de la mujer pareciera continuar como el del equilibrio de la sociedad, recogiendo esa connotación histórica desde la creación, la mujer como dadora de vida. Por eso para el caso de las niñas, los referentes de mamá, abuela y tía son de vital importancia para la consolidación de su femenino, les agrada parecerse a ellas.

**2.7.3.4 Vida social.** La vida social de las niñas también la construyen a partir de los referentes significativos que para ellas tiene su entorno. El barrio que habitan como espacio socializador y creador de cultura, se dinamiza cuando los sujetos sociales se apropian y se reconocen en él; allí están las marcas o referentes identitarios como su casa, las casas de sus amigas o amigos y parientes cercanos; la tienda de su preferencia, la esquina, la cuadra preferida, la escuela, la iglesia, las canchas o espacios para el juego y la recreación, entre otros. Como dice Herrera y otros (2007) es una etapa de fluidez y de constantes cambios que se dan a través de las interrelaciones con sus pares, amigos y familiares en la búsqueda de su reconocimiento a partir de lazos afectivos, culturales y sociales que ayudan a construir su identidad. La vida social es leída también a partir del significado que para las niñas tiene la presencia de los medios masivos de comunicación. A partir de los modelos y estilos de vida propuestos desde allí, van tejiendo sus ideales, sus sueños, y sus proyectos de vida a futuro.

Otro espacio que aporta a la construcción de la vida social es la escuela, allí sus vidas cobran otro sentido, surgen nuevas subjetividades e interacciones-intersubjetividades- es la etapa en que con sus compañeras llegan a ocupar el rol que antes era de la madre o de los hermanos o hermanas, convirtiéndose éstas en confidentes y personas significativas en su vida social y afectiva.

También el maestro es un referente y un testimonio de vida para las niñas; con el respeto, la acogida y el reconocimiento que éstos les brindan, ayudan a consolidar su proceso de formación como sujetos transformadores de una realidad. La vida cotidiana en la escuela, está atravesada por un conjunto de normas, reglas, disciplinas y responsabilidades consagradas en el Proyecto Educativo Institucional.

## **2. 8 Perspectiva Epistemológica**

La cultura es el sustento y fundamento de la tradición, de la constitución de creencias, saberes, valores, vivencias, mitos, ritos y de toda la idiosincrasia forjada y transmitida de generación en generación y como la argumenta Morín “no hay sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura, pero cada cultura es singular. Así, siempre hay la cultura en las culturas, pero la cultura no existe sino a través de las culturas”. (2001, p.58). Es así como a través de diferentes lecturas e interpretaciones, se le reconoce, se le da sentido, y significación a todo el entramado social y cultural de manera densa, profunda y estructurada; como lo expresa Geertz “(...) *el hombre es un animal inserto en tramas de significación que él mismo ha tejido, considero que la cultura es esa urdimbre y que el análisis de la cultura ha de ser por lo tanto, no una ciencia experimental en busca de leyes, sino una ciencia interpretativa en busca de significaciones*”. (1989, p.20)

La investigación cualitativa, desde la etnografía educativa, como lo argumenta Serena (1980), se ocupa de superar el etnocentrismo, ampliando la visión para leer e interpretar las culturas. En este sentido, es auscultar, desentrañar, permear, ir tras las huellas que dejan, construyen, sueñan, proyectan, reconocen; es abrir el horizonte a la lectura, a los lenguajes, sus significados y sentidos, es conocer la praxis vital; las vivencias, las actuaciones, su forma de concebir y expresar la realidad dentro del contexto escolar. García y otros expresan que:

“el interés histórico hermenéutico concibe la realidad como una construcción humana, histórica, dinámica y compleja, que requiere ser leída, comprendida, problematizada e interpretada a partir de una construcción articulada y con sentido del devenir histórico de los sujetos; de este modo se podrán poner en evidencia las maneras como se configuran redes y rupturas, vínculos y conflictividades, encuentros y desencuentros”. (2002, p.56)

Por consiguiente, es reconocer, darle significación y sentido a la realidad; es volver a lo cotidiano, a lo que frente a la retina no cobra importancia, se volvió común y hace parte de la vivencia, por lo tanto es rescatar, traer y dar significación a las expresiones y a las interrelaciones del mundo de la vida de los sujetos.

La etnografía educativa desde la perspectiva de Guillen, Briones, Galeano entre otros, es el eje para interpretar, leer, comprender, describir el diario acontecer donde se viven, se construyen y se significan las interacciones sociales que se dan dentro de la institución educativa, dicho ejercicio de interpretación es denominado por Guillen (2002) como micro etnografía. Este enfoque investigativo también se visibiliza el contexto en el cual se encuentra inserta la institución y el tipo de relaciones que se tejen con otras instituciones sociales, es la llamada macro-etnografía y tal como lo expresa el autor anterior *“Pone énfasis en el sujeto, en su pensamiento, acciones y motivos, pero al mismo tiempo contempla a todos los que forman parte e intervienen en una situación”*. (2002, p. 33)

Este autor expone tres instancias en la etnografía educativa: la fenomenológica, la hermenéutica y la categorización. En la primera pone énfasis en la intuición, se adoptan otros puntos de vista y se logra una visión de lo esencial del fenómeno de estudio; la segunda es el proceso de reflexión, comprensión y descripción y, por último la reconstrucción del objeto inmediato mediante un proceso interpretativo, entendido como la búsqueda de las categorías que dan cuenta de las relaciones que emergen de las contradicciones entre la racionalidad teórica y la realidad.

Por lo tanto, la micro etnografía y la macro etnografía educativa, cada una con su sustento teórico para orientar y construir conocimiento desde las aulas escolares y los centros educativos, permiten develar el mundo y la construcción de cotidianidad que han hecho los sujetos. Ambos enfoques se pueden encontrar y dar cierta completud para asegurar procesos más integrales, ya que el sujeto es al tiempo miembro de la institución y hace parte, directa o indirectamente, de las demás instituciones sociales que conforman el contexto, de esta manera, el sujeto no puede pensarse al margen de los aspectos sociales donde se encuentra inmerso y que carga de significado en la escuela, influenciado por los tópicos culturales propios y diferentes, cuyo vehículo principal de transmisión son el lenguaje en sus distintas manifestaciones. Argumenta, Ogbu, citado por Briones,

que: *“una etnografía adecuada de la escuela no puede limitarse a estudiar los eventos al interior del salón de clase, debe extenderse a las fuerzas históricas comunitarias relevantes”*. (2004, p. 175).

En consecuencia, el proceso de investigación etnográfica educativa empieza con el reconocimiento de la vida de los sujetos; no los considera una tabula rasa, son seres que poseen y tienen fundamentada toda una tradición cultural y un proyecto de vida desde su arraigo y herencia cultural que los hace diferentes, únicos, reconocidos y valorados socialmente en su entorno. Briones argumenta que: *“el objetivo final de la investigación etnográfica consiste en llegar a una comprensión de las situaciones sobre la base de los significados que los actores le dan a ella y la correspondiente interpretación”* (p. 65)

En concordancia con lo anterior, las ciencias sociales o también llamadas ciencias de la discusión para la construcción del conocimiento y de su saber dentro de cada disciplina, se han apoyado en diferentes metodologías y al tiempo han determinado cuales son los instrumentos más pertinentes para la recolección de la información, por lo tanto, el enfoque etnográfico para la lectura e interpretación se apoya de la observación participante, la entrevista no estructurada y las notas de campo; se argumenta que muchas de las perspectivas metodológicas investigativas dentro de la lógica cualitativa y de sus técnicas para la recolección de la información y la construcción de los datos no son exclusivas de algún enfoque específico, sino que pueden ser transversales dentro del mismo enfoque.

Para el proceso investigativo que se adelanta, la observación participante se convierte en la técnica, eje del proceso. De acuerdo con Berreman, citado por Briones:

“La observación participante se refiere a la práctica de vivir con los grupos que se estudian, yendo a conocer sus lenguajes y sus formas de vida a través de una interacción intensa y continua en la vida cotidiana. Esto significa conversar con la gente, trabajar con ella...estar presente en tantas situaciones como sea posible,

aprendiendo a conocerlo en tantas situaciones y formas como se pueda (...)” (2004, p.78).

Es decir la observación participante es selectiva, el investigador es irremplazable, toda observación lleva a una interpretación, se trabaja en contextos naturales, se requiere de un clima de confianza entre el investigador y el grupo social, toda observación debe ser escrita; además debe ser abierta y flexible y contar con el consentimiento informado como principio ético.

Dentro de este proceso investigativo también se emplearan las técnicas interactivas fundamentadas desde García y otros (2002). En este sentido, las técnicas interactivas permiten un mejor acercamiento y comprensión de los propósitos planteados; son el canal para que las participantes incluidas puedan plasmar **sentir, pensar, y actuar**. Estas técnicas interactivas propuestas por estas autoras son: el dibujo, la pintura, la escritura, el retrato o la fotografía; fundamentadas en el qué (lo que piensan y hacen lo hechos), el por qué (lo que comprenden y sus causas), y el cómo (lo viven y lo interpretan).

Otras técnicas interactivas de relevancia en este proceso son las analíticas, en ellas las autoras clasifican los talleres como medio que le permite a los sujetos reflexionar acerca de sus propias vidas y de los problemas y realidades sociales. En este sentido, “las técnicas analíticas facilitan la comprensión y explicación de los sentidos que están ocultos detrás de la cotidianidad de las acciones e interacciones de los sujetos con su entorno y permiten descubrir las causas que motivan a los actores de una realidad a interactuar con ella, a habitarla y a configurarla de una manera determinada”( p, 87). En su ejecución, la observación participante se tornara fundamental como se argumentó anteriormente.

Las temáticas de los talleres estarán argumentadas desde el referente conceptual: **escuela, rendimiento académico y subjetividad femenina**; cada taller tendrá su diseño metodológico y de acuerdo a la temática a trabajar se planteará la

actividad; ésta propuesta estará sustentada desde la lúdica, ya que para la edad de las niñas participantes el juego es el mejor vehículo para la canalización y expresión de su cotidianidad.

Para la sistematización del proceso vivido en cada taller se hará su registro en el diario de campo. De acuerdo a las temáticas expuestas en el referente conceptual se realizarán entrevistas con expertos de acuerdo con los postulados teóricos en los cuales se sustenta este proceso investigativo. Además, se entrevistaron a docentes y padres de familia para indagar sobre las representaciones que objetivan sobre el bajo rendimiento académico.

## **2.9 Participantes**

Para el desarrollo del proceso investigativo, enmarcado desde la perspectiva etnográfica educativa, las niñas incluidas en este estudio, cursan el grado quinto de básica primaria en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas del barrio Florencia de la ciudad de Medellín.

Las participantes incluidas la hacemos en este grado de la educación ya que las niñas están finalizando el ciclo de la básica primaria y se aprestan a comenzar la básica secundaria; ellas en este curso de la vida están frente a otras expectativas académicas en la construcción y el afianzamiento de sus representaciones en los aspectos sociales y familiares; además, los cambios biológicos que están experimentando y la formación de la subjetividad que han construido al compartir la escuela con sus pares académicos del mismo género; es así, como las participantes dejan atrás su niñez y todas las características propias de ese curso de la vida; se aprestan a la vivencia de una nueva experiencia en su proyecto de vida para enfrentar y asumir los retos, las frustraciones, los sueños, los imaginarios y la realidad en la que se verán abocadas en sus próximos años de estudio.

En este proceso investigativo se visibilizará a las estudiantes que presentan bajo rendimiento académico durante el año 2007 y que se les ha dificultado llevar el ritmo de aprendizaje impuesto por la escuela.

Es así como de la base de datos del programa de calificaciones con el cual trabaja la institución en la consolidación de los informes de las estudiantes, se incluirán 24 niñas, (seis de cada grupo) de las 165 que cursan el grado quinto en la básica primaria de la institución; estas niñas presentan los últimos puestos según los datos arrojados por el sistema en el consolidado de las nueve áreas del conocimiento; es decir, el sistema, de acuerdo a las notas que las estudiantes obtienen en cada área y dependiendo de la valoración cualitativa, las clasifica y les asigna el puesto correspondiente según su desempeño académico; al finalizar los cuatro periodos se hace un consolidado de cada estudiante de acuerdo al Decreto 0230, información que es suministrada al padre de familia y a la estudiante. En conclusión, las estudiantes participantes en el proyecto investigativo serán las que al finalizar el 2007, habiendo cursado el grado cuarto y promovidas al grado quinto aparecen en los últimos puestos según la clasificación de cada grupo. Además, participarán algunos docentes significativos en la construcción de subjetividad y en su proceso de formación; también algunos padres de familia de las estudiantes, que la escuela ha marcado con su práctica y emergen en los relatos de las niñas. Se precisa que en este proceso investigativo la principal unidad de trabajo son las niñas, y los padres y docentes son una variable anexa.

Es relevante incluir a estas niñas en este estudio, ya que desde la vivencia y experiencia como docentes nos preocupa esta población, especialmente por ser femenina; como consecuencia de esta situación se desencadenan y se abren nuevas realidades y marginalidades para estas niñas; es decir, estas estudiantes pierden reconocimiento, se invisibilizan, se le homogenizan, su ritmo de aprendizaje no se tiene en cuenta y se le ve como un problema para el sistema educativo, donde lo que importa es avanzar al ritmo del sistema escolar y rendir

cuenta del proceso enseñado, tal y como lo argumenta Freire(2005), afirmando que para esta población, desde el sistema educativo, no se les garantiza una educación digna y, por el contrario, continúa sumergida en una cultura de la exclusión desde la práctica de la escuela.

Finalmente, el desarrollo de la investigación cobra mayor importancia por tratarse de niñas, una población que socialmente se le ha ignorado y se le ha formado desde una perspectiva de la cultura patriarcal. Es así como la escuela debe empezar a contribuir a la formación de sujetos críticos en los acontecimientos sociales en los que están inmersas las estudiantes, para generar condiciones y políticas de equidad en la educación para estas estudiantes como sujetos sociales de derecho.

## **2.10 Consideraciones éticas**

Los seres humanos somos sujetos de comunidad, nos reconocemos en la interacción con los otros, compartimos sueños, expectativas, narramos las adversidades y construimos el entramado de relaciones con los Otros y con lo otro; por consiguiente, somos responsables del otro, de su acogida, de su entendimiento, de ayudar y fortalecer la construcción de su proyecto de vida; esto es, ser artífices de los procesos que potencian al sujeto a su mejor y mayor expresión de su existencia.

El compromiso como sujetos sociales debe ir más allá del simple hecho de hacer las cosas, es así, como el propósito de la acción educativa debe incluir el mundo de la vida de las estudiantes. De acuerdo a esto, como educadores somos responsables de ayudar a potenciar el proyecto de vida de las niñas con sus singularidades; en palabras de Mélich (1994) la acción educativa sólo se podrá ejercer genuinamente su poder si somos capaces de admitir la realidad del Otro y de lo otro.

Situarnos ante esta perspectiva, es preguntarnos ¿cuál nuestro papel en la construcción intersubjetiva con el otro?, ¿cuál es nuestra actuación ética frente a los sujetos y bajo qué actuación ética desempeñamos la práctica educativa en la formación de las estudiantes? De acuerdo a estos interrogantes debemos asumir un papel activo en la defensa de los derechos humanos y forjar la construcción de relaciones democráticas sustentadas en el respeto por la singularidad y el reconocimiento de la diversidad. Según, Escámez y Gil

La dignidad de cualquier persona clama por el reconocimiento de sus derechos y por la satisfacción de sus necesidades hasta donde alcance nuestro poder hacerlo. La ética de la responsabilidad pone el acento en el compromiso vital con los otros, especialmente con los más débiles y excluidos y con la naturaleza, que hace posible la vida humana. Tal compromiso ético exige la transformación de los escenarios sociales en los que se produce las relaciones reales de las personas y las condiciones políticas y económicas que provocan la injusta marginación y exclusión de muchas personas y comunidades enteras. La ética de la responsabilidad nos obliga a la acción, que es la única facultad que tenemos para producir los cambios sociales necesarios, junto con otros formando colectivos o participando en instituciones como para que nuestras decisiones tengan posibilidades de éxito. (2001, p.13)

Asumir una postura ética y crítica es lo que nos convoca en cada acción, es acertar real y humanamente con los otros y con nosotros mismos, es posibilitar la interacción en la expansión de la libertad y la diferencia que conlleve al establecimiento de la ética como pilar fundamental de cada sujeto y como lo expresa Mélich citando a Wittgenstein, que la ética no es nunca una teoría, sino una práctica. Siempre que hablamos de ética hablamos en primera persona.

Desde esta perspectiva ética, se tejerá la urdimbre de este proyecto; las niñas participantes se reconocerán, se visibilizarán a través de la palabra y el silencio, de la subjetividad argumentada de sus posturas y de sus modos de interacción con sus pares académicos. Además, desde **sentir, pensar y actuar**, sus acciones aparecerán con sus sueños e ilusiones para ser narradas e interpretadas en el contexto de la práctica educativa de la escuela.

La realidad develada en este estudio se presentará a las directivas y docentes de la Institución, como también a los padres de familia para que centren su mirada y las acciones en las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico.

En este proceso investigativo, el padre de familia o acudiente, será garante para su ejecución, aprobará o rechazará el objetivo y las informaciones recogidas, además, vivirá el proceso para conocer de cerca cada una de las actuaciones, las expresiones, sentimientos y experiencias de sus hijas. Será un proceso abierto, reflexivo, de escucha, y de entendimiento; el padre de familia, también podrá expresar abiertamente sus opiniones, sus reflexiones, su modo de ver y percibir la realidad en la que están inmersas sus hijas.

En conclusión, asumir una ética de la responsabilidad, como lo plantea Maturana (1996), se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones, adquiriendo legitimidad del Otro como un ser con el que se configura el mundo social. Para esto es necesario comprender que con nosotros conviven sujetos a los que antes de interrogar y situarlos en escenas frente a nuestras pretensiones y objetivos, debemos empezar por salvaguardar su intimidad, su cotidianidad y la vivencia de su mundo de la vida.

### 3. LA PRÁCTICA DE LA ESCUELA UNA VIVENCIA SIN ROSTRO

#### 3.1 El Escenario escolar, un encuentro para la inclusión o la exclusión

##### 3.1.2 *Aparecer... un acontecimiento que visibiliza*

Darle la voz a las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, es un acontecimiento que las impulsa a poner en escena su mismidad; permite reconocerlas en su trayecto de vida con alegrías, tristezas y con las adversidades que las envuelve y atrapa en su cotidianidad. A través del encuentro y el desencuentro con el Otro y con lo otro, se visibilizan, se incluyen y se empoderan en lo público; allí emergen los eventos de los cuales queremos dar cuenta para que otros aprendan y se sensibilicen.

“(...) la realidad que proviene de lo visto y oído, incluso las mayores fuerzas de la vida íntima -las pasiones del corazón, los pensamientos de la mente, las delicias de los sentidos- llevan una cierta y oscura existencia hasta que se transforman, desindividualizadas, como si dijéramos, en una forma adecuada para la aparición pública” Arendt (1998. p 59)

Manuela, Diana Marcela, Sara Manuela, Yessica, María Paulina, Ana María, Laura María, Valentina, Estefanía, Yessica Tatiana, María Valentina, Mariana Isabel, Yurany Alejandra, Evelyn, María Isabel, Elizabeth, María Clara, Leslin Dahiana, Sara Melisa, Yedi Alejandra, Angie Paola y Luisa Fernanda, son las niñas incluidas en este estudio, que provienen de los estratos uno y dos, de sectores aledaños a la institución, con edades comprendidas entre los 10 y 13. Aparecen en el mundo de la vida, convocadas por una realidad que marca su ser como estudiantes; un recorrido por la escuela que les ha posibilitado la expansión de su subjetividad, proceso que deja huella, evoca felicidad y tristeza; pese a las adversidades vividas en la cotidianidad escolar, sus rostros reflejan sueños, ganas de vivir e idealizan sus metas.

Sumergirse en la escuela, para interpretar lo que se vive y se gesta al interior de ella, posibilita otra perspectiva para visualizar ese universo que se carga de sentido y significado para cada uno de sus actores. Indagar por las niñas que desde el sistema educativo son “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, es unirse a su mundo para entender que hay otra realidad que necesita ser develada, que no puede continuar opacada, ignorada y silenciada en el escenario escolar.

Significar el proceso vivido durante este estudio, ha implicado una reflexión del paradigma de la racionalización instrumental de la escuela, un modelo que continúa vigente con algunas de sus prácticas educativas. Desentrañarlas para interpretarlas, comprenderlas y ponerlas en contexto, ha sido un proceso que ha tocado las fibras de los sujetos que le dan vida a la cotidianidad escolar, pero dicho escenario no se percata de las representaciones sociales que emergen en las estudiantes a partir de las situaciones vividas; en la urdimbre que tejen como seres humanos y que apropian para su proyecto de vida.

La escuela ha centrado su interés en lo cognitivo, en potenciar el pensamiento desde una perspectiva memorística, por cada espacio ha filtrado e impregnado que su tarea debe ser en este sentido. Además, se olvidó que en cada uno de sus espacios por donde circula la vida, fluye el sentir y el actuar de los sujetos que en el diario acontecer construyen su mundo. En éste espacio las niñas albergan ser comprendidas por quienes orientan y tienen la responsabilidad en su proceso de formación; en sus expectativas y sueños esperan que se les muestre la ruta y se le conduzca a la meta que sueñan; cuando esta estrategia no aparece en sus vidas les tocará seguir avanzando para que en su trayecto de existencia, lo que abrigan y llevan en su mundo sea valorado e incluido.

La escuela de hoy, debe cobrar otros sentidos y significados, debe dejar de ser el espacio en el que solo se abrigan al que cabe dentro de su molde; empezar a incluir a cada uno sus actores, ya que no se puede seguir privilegiando solo a los que

marchan a su compás; en este sentido debe ampliar la mirada y fijarla en aquéllos sujetos que tienen otras formas de manifestar su **sentir, pensar y actuar**, como una tríada que posibilita un proceso educativo integrador.

Las estudiantes, al ingresar a la escuela, traen consigo la huella que les ha dejado su curso de la vida, es decir, las adversidades de los contextos donde han crecido y las vivencias sociales que éstos les han posibilitado. Cada historia es narrada desde las particularidades que la vida les ha presentado. Así asumir roles de adulto, sortear las situaciones conflictivas de la vida familiar, padecer la ausencia de uno de sus progenitores por encontrarse privado de la libertad, o estar fuera del país por situaciones económicas; por encontrarse con la indiferencia de los padres; de acuerdo a estas situaciones y experiencias, las niñas aparecen en el escenario escolar, crean y recrean su mundo subjetivo.

Ante estas circunstancias, la escuela debe percibir la huella de sus estudiantes, y debe enfocar sus esfuerzos hacia el aprendiz; el acto educativo debe centrarse en la singularidad de cada sujeto, en la realidad que vive y en el trayecto que ha recorrido. La frontera establecida entre la escuela y el mundo exterior debe derribarse para entender que el sujeto guarda una historia dentro de su mismidad que lo hace único frente a sus iguales; La escuela en donde la estudiante está fijada y congelada en sus referentes y en sus mandatos de carácter disciplinario es un acto del pasado.

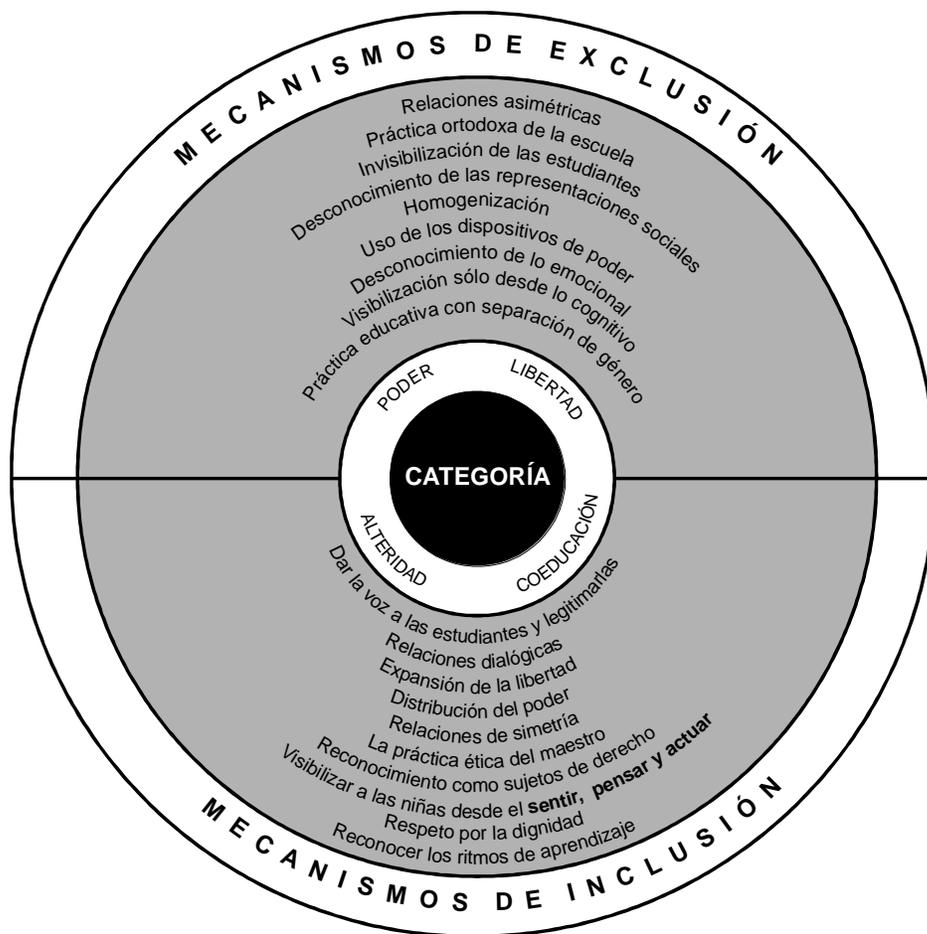
La huella de cada sujeto es la presencia viva, es el rostro que se desnuda ante los ojos de los otros. El encuentro inter-subjetivo es la posibilidad en que los sujetos alcanzan a comprender la huella del Otro; la palabra es el elemento mediador que posibilita que los actores se abriguen con sus singularidades y diferencias, a través de ella se encuentra la pausa para el acompañamiento que permite devolverse para avanzar hacia la construcción y potenciamiento del ser de cada sujeto.

La palabra cobra importancia para la niñez; a través de ella se puede analizar e interpretar su huella, es tan importante para el adulto como para la niña/o, por ser el elemento mediador en los procesos escolares que ponen en escena la historia de vida de cada sujeto; de esta manera, cuando se escucha al Otro, se entra en espacios de inclusión, de acogida y de respeto por su historia de vida. En palabras de Klaus (1999) con respecto a la importancia de la niñez en la modernidad, argumenta que los niños y las niñas deben ser objeto de atención y tratarseles como tesoros preciados, por lo tanto, en este curso de la vida se deben emprender acciones tendientes a subsanar su problemática, a encontrar otras opciones que ayuden a las niñas a entrar en otras etapas de la vida con menos padecimiento.

En este estudio se encuentra que el rostro del Otro, su huella, pasa desapercibida por la escuela, su historia de vida no hace eco, por el contrario, ayuda a incrementar niveles de estigmatización, de vulnerabilidad, lo que conlleva a la exclusión e individuación de las niñas. En vez de contribuir a una expansión de la subjetividad y al establecimiento de relaciones democráticas basadas en el libertad, se crean procesos que van detrimento del ser.

La escuela centrada en su interés academicista privilegia la adquisición y manejo de la información, está en función del dato para apropiarse una nota; además instauro dentro de su andamiaje, la cultura de premiar y reconocer al bueno; las niñas que se desempeñan de manera oportuna y eficaz, la escuela las “ampara”, las acoge, son premiadas, estimuladas, reconocidas como ejemplo, y gozan de mayor credibilidad, se les da la voz, tienen participación en el proceso educativo, sus acciones son “incluyentes”, situación que se reflejó en los argumentos de las participantes en la realización de los talleres relacionados con el rendimiento académico; contrario a esto, sanciona vigila y controla a quien no se ajusta al proyecto educativo.

Con los datos develados en el trabajo de campo, la escuela para las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico **se enmarca dentro de realidades de exclusión, en relaciones de poder que impiden la expansión de la libertad, en un ambiente educativo que privilegia el encuentro entre personas del mismo género.** El siguiente mapa recoge los mecanismos de **exclusión** develados por las niñas etiquetadas con bajo rendimiento académico, situación que se aleja de los planteamientos de la Unesco (1996) cuando argumenta los pilares fundamentales para hacer de la educación un proceso integral; además se ponen en escena los mecanismos de **inclusión** para hacer de la educación una práctica humanizante para estas niñas.



AUTORES: Foucault, Manen, Mèlich, Arendt, Maturana, Levinas, Nietzsche, Benhabib.

El proceso vivido en la escuela y para la escuela, propicia la reflexión como la **inclusión, la libertad y la alteridad**, deben ser el pilar donde se funde la práctica pedagógica para la formación de las estudiantes. El acto educativo debe ser incluyente para todas las niñas, debe abrigar la mismidad de cada sujeto, el encuentro inter-subjetivo entre los actores compromete una relación basada en la libertad, en una distribución del poder, y en el reconocimiento de las habilidades de cada persona.

Interpretar cómo viven la escuela las niñas que han sido “etiquetadas” con bajo rendimiento académico desde el sistema educativo, ha sido un proceso que ha permitido correr la frontera del conocimiento para entrar en un horizonte que debe las acciones, prácticas y representaciones que tejen las estudiantes en su mundo de la vida; según Rosseau a los niños y las niñas se les debe permitir ser ello/as, vivir con agrado cada curso de su vida, para evitar “doctores muchachos y viejo niños”(1982, p. 47). Por lo tanto, la dinámica que se teje en los espacios de la vida escolar permite expandir la subjetividad, encuentra su mayor expresión en el recreo, los pasillos, los espacios ecológicos, allí, ellas actúan con mayor libertad, escenifican y viven momentos especiales de su niñez, interactúan con sus iguales, les produce placer y goce, les permiten tejer otros aspectos de la subjetividad, dando otro significado y sentido a su paso por la escuela.

### ***3.1.3 La inclusión dentro de la exclusión***

El sistema educativo creado para responder a uno de los derechos fundamentales que tienen los ciudadanos como es la educación, debe atender en forma óptima, oportuna y responsable a todas las estudiantes, no puede ser un privilegio de unos pocos, entendiendo que los derechos son derechos de la colectividad y para la colectividad, no admiten distinciones de raza, clase y género como se planteó en la conferencia mundial sobre la educación para todos en Jomtien Tailandia en 1990 trazando como un ideal el favorecimiento de cada sujeto y por ende el progreso social para todos los pueblos.

De acuerdo a lo anterior, el derecho a la educación en el sistema educativo colombiano pretende escolarizar a niños/as y jóvenes, ofrecerles educación preescolar, básica y media como derecho constitucional plasmado en el año de 1991. De esta manera recoge los acuerdos firmados internacionalmente. Sin embargo, en este momento de la historia muchos ciudadanos colombianos no tienen acceso a este derecho. Benhabib afirma: *“El derecho a tener derechos, puede realizarse solo en una comunidad política en la que se nos juzga no por las características que nos definen por nacimiento, sino por nuestras acciones y opiniones, por lo que hacemos y decimos y pensamos”*. (2004, p. 52).

Contrario a los planteamientos anteriores, la Institución Educativa Diego Echavarría Misas conserva una práctica educativa discriminatoria, al privilegiar una educación entre personas del mismo género, apoyada por una comunidad que se centra en postulados de la cultura patriarcal, situación ésta que desconoce prácticas democráticas de inclusión en el proceso educativo y como lo argumenta Simón (2001) mantener este tipo de instituciones es propio de sociedades pre-democráticas, tradicionales, totalitarias y fundamentalistas.

Con respecto a lo anterior, a las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico no se les garantiza un proceso educativo que atienda las diferentes esferas del desarrollo humano con sus diferencias, singularidades y ritmos de aprendizaje; en este sentido la práctica de la institución trata a las desiguales como iguales, proceso que en muchas ocasiones va en contra de la dignidad humana, como valor absoluto según la postura Kantiana citada por Hoyos (1997). Por lo tanto todo sujeto tiene derecho a que se les respete y se le trate con dignidad, proceso que le permite la expansión de la libertad y la apropiación de los elementos para interactuar como ciudadano/a de una colectividad.

De otro lado, el espacio escolar con sus múltiples realidades presenta otras situaciones que evidencian exclusión desde las prácticas y encuentros

intersubjetivos que se viven al interior del centro educativo, las cuales se gestan desde los dispositivos del sistema y de los encuentros y desencuentros entre los sujetos.

Desde estas reflexiones, este estudio cobra sentido, al interpretar como las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, en su cotidianidad escolar y en las representaciones sociales del mundo que construyen, deben ser visibilizadas por la escuela, ya que ésta, en su afán de encontrar resultados positivos en el aspecto académico, desconoce la mismidad de los sujetos, que en el día a día llenan y dan vida el espacio escolar. Ellas reclaman ser escuchadas, valoradas, atendidas desde la singularidad y en lo posible no ser objeto de ridiculización.

No se desconoce que la escuela pueda resolverlo todo o que debería estar preparada para ello; sin embargo su práctica educativa debe descentrarse de la postura hegemónica que tradicionalmente ha mantenido; debe entender que su tarea va más allá de desarrollar contenidos y que el currículo como lo argumenta Sacristán (2005) debe estar sustentado en la cultura y en las características propias del contexto.

Las situaciones anteriores, se develan a través de los “**talleres creativos**”, allí las niñas encontraron un espacio lúdico, tranquilo, desinhibido para compartir y significar sus vidas, para expresar que su mundo de la vida también cuenta. En estos espacios interactivos hicieron catarsis, para elucidar la mismidad. A través de las técnicas interactivas manifestaron el **sentir, el pensar y el actuar** de su vivencia en la escuela, narraron su historia y la huella que les ha dejado el paso por el centro educativo, no han ocultado sus temores al expresar sus vivencias, aunque, temen que sus apreciaciones puedan dar pie para hacer algún tipo de anotación en sus hojas de vida, dispositivo que para ellas infunde respeto y temor.

### 3.1.3 *El aula de clase: una organización política para la inclusión*

***“(...) La libertad es en rigor la causa de que los hombres vivan juntos en una organización política. Sin ella, la vida política no tendría sentido”  
Arendt ,2003***

La escuela como espacio de socialización secundaria, permite a las estudiantes ampliar y continuar la configuración de su mundo social; es el escenario de interacción entre sus pares y compañeras, a la vez que es el espacio para el encuentro y el desencuentro, lo que les permite tejer, argumentar y objetivar la realidad del mundo que las circunda. Según Manen, *“(...) es lugar donde se amplía el espacio privado y personal del hogar hasta abarcar el espacio más amplio público o de la comunidad”*. (2004, p. 75) Así, la escuela se convierte en el escenario que alberga y recibe al sujeto, se convierte en una comunidad cultural diversa y plural, desde allí deben pensarse los procesos curriculares que desarrolla para la formación de sus estudiantes.

La vivencia en el aula de clase para las estudiantes se convierte en un espacio de creación y recreación de su ser, en el fortalecimiento y potenciamiento de sus capacidades, en empoderarse como sujeto político y en adquirir los elementos para su proyecto de vida. Sin embargo para las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico el aula de clase se convierte en un espacio de exclusión. Por esta razón, algunas de ellas manifiestan en sus diálogos que las incluyan en los diferentes procesos educativos y al tiempo reclaman que el trabajo pedagógico también se puede realizar en espacios abiertos como lo argumentaron en el taller: **“La escuela” Yedi Alejandra “Yo quisiera que este patio fuera como un salón, porque uno encerrado en un salón con puertas y ventanas cerradas, parece uno en una cárcel”**

La escuela en muchas situaciones las deja al margen como sujetos sociales, opaca su voz y su sentir y como lo expresa el autor anterior *“lo que ocurre*

*entonces es que pierdo la oportunidad de ver y escuchar realmente a ese niño, en particular. En su lugar lo separo con un lenguaje categórico, un lenguaje que constriñe tanto como una cárcel de verdad. Separar a los niños mediante un lenguaje técnico, diagnóstico o instrumental en realidad es un tipo de abandono espiritual". (p. 34).*

Es de anotar como algunos docentes han hecho del acto pedagógico un acontecimiento ético, en la acogida y potenciamiento de sus capacidades cognitivas y emocionales como lo argumentan Bárcena y Mélich (2000); contrario a esto, otros educadores empoderados de los dispositivos del sistema educativo han convertido la práctica pedagógica en un proceso que margina a los sujetos y se traduce en exclusión. Manuela Ospina expresa *"que uno tiene derecho a ser aceptado como es, que no le violen sus derechos, que no nos discriminen, tenemos derecho a pensar libremente, pero que nos respeten el pensamiento"*

De acuerdo a la posición de Sen (2001) los seres humanos, como seres racionales, tienen derecho a la libertad de expresión y acción para participar en las actividades políticas, sociales, económicas y culturales. El contexto en que el autor pone el argumento, se trae para significar que la escuela debe fundamentar la construcción de espacios democráticos, permitirle a las estudiantes procesos de agenciamiento desde las dimensiones del desarrollo humano para la construcción de una subjetividad política y que no es a posteriori que debe darse dicha situación. Es desde el escenario de la escuela, donde deben gestarse los mecanismos y atributos de legitimidad para que las estudiantes adquieran los elementos que les van a permitir interactuar en su comunidad. Agenciar estos procesos desde la escuela va a posibilitar que las estudiantes alcancen una libertad que atienda las dimensiones en cada uno de los procesos de formación.

El escenario de la escuela es un espacio creado para la academia, en éste se comienza a construirse el andamiaje para el fortalecimiento de la ciudadanía de

igual manera, comienza a configurarse espacios para la expansión de la ciudadanía Bustelo (1998). Es el lugar para interactuar frente a la diversidad cultural y desde la perspectiva de McLaren es el espacio pertinente para incorporar la cultura callejera a éste, lo que permite interpretar, reconocer el pensamiento y la actuación humana con sus aciertos y desaciertos. Desde esta perspectiva la escuela tiene la misión de formar sujetos críticos, participativos y, democráticos.

Como sujetos de derecho de una comunidad, las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, reclaman que se le incluya como sujetos legítimos, su voz se visibilice, también quieren “aparecer” y ser reconocidas desde su existencia como sujetos de derecho dentro de una comunidad. Para esto la institución debe propiciar ambientes educativos que favorezcan el bienestar de las estudiantes. Los ambientes educativos dentro de lo físico, lo bioquímico y psicosocial deben permitir a las estudiantes los dispositivos que les ayuden al potenciamiento de sus capacidades y, por ende, a su formación como sujetos políticos.

En el ambiente psicosocial es determinante para encontrar un proceso de inclusión real y efectivo dentro de los escenarios escolares, Roldan “(...) *abordado éste como tonalidad afectiva del contacto, restricciones y posibilidades para el acceso al ser y al saber*” (1999, p. 34). En la medida en que se favorezca un ambiente psicosocial, se facilitará una mejor comprensión del mundo que están elaborando las niñas; asimismo, encontrarán los elementos fundamentales para la construcción de la subjetividad y el potenciamiento de su ser; esto será posible en la medida en que se reconozca la mismidad de cada estudiante, en ella se concibe la diferencia con sus pares es lo que las hace únicas. Por ello, la etiqueta es la marca que excluye, por lo tanto, la escuela debe superar este estereotipo y transitar hacia otras formas de comprensión de la singularidad humana.

María Paulina Marín Hernández, quien se proyecta a futuro como médica, es una niña que se caracteriza por su simpatía espontaneidad, es amigable y extrovertida dentro del espacio escolar. Llega a la escuela muy temprano para disfrutar y gozar de actividades deportivas, siempre está dispuesta a participar en los trabajos, desde la palabra y las acciones; en sus conversaciones habla de sus sueños, de su familia y de su entorno con naturalidad. En sus expresiones y comportamientos evidencia el sentido de solidaridad y compañerismo, ella argumenta con vehemencia, *“Todas somos iguales de pies a cabeza”*. Afirmación en que apoyan sus compañeras para reclamar y discutir que todas están en igualdad de condiciones, que se les debe atender y prestar atención en el trato y en las condiciones de aprendizaje; la inclusión debe tornarse para ellas como un aspecto que contribuya a disminuir las apreciaciones negativas que frente a ellas tienen sus iguales y demás actores de la comunidad educativa.

#### **3.1.4 La dignidad humana un proceso de respeto por el otro, en el aula**

Para las niñas, aparecer en el aula de clase, es encontrarse con un universo plural y diverso; desde esta perspectiva debe concebirse como un escenario de igualdad y legitimidad de los derechos para cada una de las estudiantes. Las asistentes deben contar con las condiciones, mecanismos y dispositivos que les garanticen su proceso de formación.

No obstante, en el aula de clase circulan prácticas de algunos docentes que vulneran los derechos de las estudiantes; en los testimonios dados por las niñas durante el trabajo de campo aparece el docente como referente obligado en cada una de las actividades y conversaciones sostenidas con ellas, argumentan cómo el educador no las incluye en su práctica, las aísla, no les atienden sus reclamos y están marcadas constantemente por sus acciones y por su condición de bajo rendimiento académico. Por lo tanto, en el tercer capítulo aparece un constructo

frente a la ética del maestro y la responsabilidad de sus acciones como actor social.

Es notorio cómo en el aula de clase las “buenas” estudiantes son reconocidas y nombradas para todo, a ellas se les delega la responsabilidad y la confianza en muchas de las actividades escolares; consideramos que es importante resaltar y creer en este tipo de prácticas y en fomentar más los estímulos que los castigos como lo expresa Foucault (1984). Pero también hay que visibilizar a aquellas estudiantes que están “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, nombrarlas, estimularlas y valorarlas ya que sus derechos han sido vulnerados y, por ende, a ellas se les ha desconocido como miembros partícipes de una comunidad política, como lo es aula de clase, entendiendo este espacio como el lugar donde se configuran y fundamentan los argumentos para interactuar democráticamente.

Sara Manuela Rojo, estudiante que se caracteriza por su seriedad, sinceridad y capacidad de discernimiento frente a las situaciones de su mundo de la vida, ha padecido la escuela y la práctica poco acogedora de algunos docentes, su vivencia en la escuela ha sido un proceso que la ha marcado en la relación con sus docentes y con sus pares académicos. En el espacio escolar se caracteriza por ser una niña en muchas ocasiones solitaria. Según Maturana *“las relaciones humanas se ordenan desde la emoción y no desde la razón, aunque la razón dé forma al hacer que el emocionar decide. Yo diría que lo que uno tiene que hacer es respetar las emociones de los niños con lo cual uno respeta su dignidad y les permite conocerlas abriendo paso su ser responsable frente a ellas”* (1996, p. 47-48)

Sara Manuela expresa: “(...) a mi me regaña un profesor o una profesora y yo me bloqueo, me pongo neutra, me pongo a sudar y a temblar, y cuando estoy así, yo llego al salón y siento algo pesado en mi, los exámenes me bloquean, me da susto, porque yo estudio, le puede preguntar a mi mamá, a mi me regañan y yo me siento menos que las otras”.

Además, agrega cómo su participación no se reconoce y como dentro del grupo la práctica del docente visibiliza a las estudiantes que tienen un buen rendimiento académico. *“Sí, a uno no le creen, siempre sacan las mismas para todo, a uno nunca lo nombran para nada, uno levanta la mano para participar y no le dan la palabra, uno se siente excluido”*.

Reconocer a las buenas estudiantes es un acto que la escuela siempre ha tenido presente en sus prácticas, el elogio es algo que el estudiante espera como recompensa a la tarea puesta por la escuela, pero en la medida en que se presentan los rendimientos, los círculos en el aula de clase se cierran, es decir, se forman los grupos etiquetados en diferentes sentidos: las de buen y bajo rendimiento académico, las que son de agrado para el docente, las representantes por ser niñas modelo frente a las otras, las deportistas, entre otras.

De las situaciones anteriores, una que marca mayor exclusión es el etiquetamiento de las estudiantes con bajo rendimiento académico, pues no permitirles participar en el aula de clase, hace que se sientan excluidas del proceso; reconocer el **sentir, pensar y actuar** de las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico es visibilizarlas en su ser para que el proceso educativo sea un acto de inclusión, esto es, hacer que el Otro aparezca, se le dé la oportunidad de intervenir, de expresar su sentir, dejarlo que en sus propias elaboraciones encuentre sentido a sus manifestaciones y pensamientos para argumentarlos y objetivarlos en el grupo al que pertenece.

Vivir esta situación en el aula de clase para las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico evidencia poca credibilidad de ellas frente a sus pares académicos y por ende ante el educador. Por principio constitucional no se debe dudar de la buena fe de las personas, así, el educador debe tener presente que a sus estudiantes independientemente de los etiquetamientos que posean se les debe prestar atención; esta situación vista desde la perspectiva del desarrollo

humano, puede convertirse en una oportunidad para hacer del acto educativo un proceso de aprendizaje significativo e incluyente.

María Isabel Pérez Rico, ha sobresalido en el grupo por su espontaneidad, su risa constante; para ella todo es momento de felicidad, se apoya en su fluidez verbal para hacer sus apreciaciones sin prejuicio, lo más importante es que las cosas aparezcan y se digan; ella ha sufrido su vivencia en la escuela por ser “etiquetada” con bajo rendimiento académico. Al escucharla, se nota el arrojo y la valentía para hablar y expresar su sentir frente a la forma como ha vivido momentos de exclusión, sus palabras son contundentes cuando afirma que quiere que su sentir aparezca en el periódico de la institución “Mundo Escolar”. Argumenta la importancia de que los profesores sepan como se sienten cuando ellos las regañan por su condición académica. Estas fueron sus palabras:

“Los profesores solo le creen a las mejores estudiantes, a uno ni lo miran porque no somos buenas estudiantes, pero como ellas si son buenas estudiantes a ellas si les creen, pero como uno es bruto a uno no le creen”. Agrega “Las buenas estudiantes muchas veces son solapadas, y a veces nos miran feo, y yo también las miro feo, no les gusta salir con nosotras”

Este tipo de situaciones que se viven en el aula de clase, de otorgarles la voz a las estudiantes que tienen mejores rendimientos académicos desde la práctica del maestro, potencia exclusión que en muchas ocasiones pasa desapercibida; el docente en el empoderamiento de su rol cree que su tarea la está haciendo de manera pertinente. En este sentido, lo que se está propiciando en el aula de clase son encuentros y desencuentros entre las estudiantes, donde ellas mismas marcan sus límites en las relaciones, que en muchos momentos hacen que se tornen conflictivas y excluyentes. El maestro desde su ejercicio ético debe emprender acciones para encontrar elementos mediadores que les ayuden a las estudiantes a reconocerse, a formarse en un pensamiento crítico desde la reflexividad que los conduzca a la apropiación de argumentos para la construcción de la subjetividad lo que más tarde replicaran como adultos en su mundo de la vida.

La participación de ellas en el aula de clase y, por ende, en la escuela queda reducida a su presencia, un acto de estar en la institución, de estar incluidas dentro del sistema pero sin una participación que las haga sentir parte de la activa de la comunidad a la que pertenecen. En este sentido hay que considerar que dentro de su proceso de formación, la subjetividad política no debe quedar al margen de su proceso educativo; ellas deben hacer parte de una comunidad política que las incluya, acepte, legitime; darles la voz y hacerlas partícipes en la toma de decisiones de la problemática que las circunda lo que en palabras Giroux (1999) es prepararlas para no estar al servicio de una cultura dominante.

Las buenas estudiantes como son “etiquetadas” por el sistema educativo, se creen con el derecho de influir sobre las demás, el buen rendimiento las empodera para juzgarlas, asumen actitudes de exclusión, lo que genera conflictos entre el grupo, creando un ambiente educativo desde el aspecto psicosocial poco favorable para la interacción en el proceso enseñanza aprendizaje. Esta situación queda significada cuando la escuela y el docente no se percatan de ello; por lo tanto, un buen docente con su tacto percibe la vivencia y la interacción en el desarrollo de la subjetividad de sus estudiantes al interior del aula de clase y, de esta manera, promueve, dentro de su práctica acciones que ayuden a sus estudiantes más aventajados sobre los que no avanzan al mismo ritmo de aprendizaje lo que se sustenta en la teoría vigotskyana con la zona de desarrollo próximo.

María Isabel Pérez Rico agrega “también nos critican porque tenemos mala letra, o si uno no trae la tarea ellas le dicen a la profesora, las buenas solo se juntan entre ellas, y uno les pide que le den juego a uno y ellas no le dan juego a uno, o le dicen ya estamos completas, solo sirven para poner quejas y si uno le dice al profesor/a alguna cosa de ellas, lo miran feo, no salen con uno”.

Otra situación que aparece constantemente en sus apreciaciones es la forma como las demás compañeras les critican su proceso de aprendizaje, las niñas que obtienen mejores resultados están al tanto para resaltarles sus errores, para visibilizarlas solo desde su bajo rendimiento académico y para etiquetarlas, como argumenta Kaplan(1984), es un proceso recíproco, tanto las buenas estudiantes

como las de bajo rendimiento académico, manejan etiquetamientos, además el docente también adjetiviza cuando se refiere a los/as como aplicado, creativo, inteligente, de buenos modales, conversador, lento, desinteresado, entre otros.

Este tipo de prácticas en el aula de clase deben visualizarse para crear otras estrategias que ayuden a las estudiantes en sus relaciones desde el proceso educativo; a partir del aprender a ser, uno de los cuatro pilares de la educación, se propone una reflexión de ésta, como el cimiento para fortalecer al sujeto con un pensamiento autónomo y crítico. *“Este desarrollo del ser humano, que va del nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí y se abre después a las relaciones con los demás”* Delors (1997, p. 102). En la medida en que el docente haga de su práctica, un acontecimiento ético y fije una perspectiva de inclusión, tanto en los aspectos académicos como en lo emocional y en las representaciones que el estudiante construye en su cotidianidad, se hace un proceso educativo que potencia y legítima al ser. En palabras de Maturana *“Si el niño se siente reconocido en su legitimidad, nos da la mano y en ese momento acepta el espacio de convivencia que le ofrecemos”*. (1996, p. 50)

Valentina Ríos de la Cruz, una niña que a sus once años ya asume roles de adulto, pues su familia le delega el cuidado de sus hermanos y otras responsabilidades en la casa. Ella con la seriedad que la caracteriza asume su papel y en medio de sus sonrisas dice que ellos no le obedecen. También se distingue por su ternura y la tranquilidad frente a las situaciones que le toca abordar en su curso de la vida. Una realidad que la ha marcado es el que su padre se encuentra privado de la libertad. En su tono amable y seguro expresa: *“La profesora no me hacía sentir bien, me gritaba, no me gustaba; en el salón de clase buscaba a otras compañeritas y me rechazaban, me sentía muy mal”*.

El docente en el reconocimiento del Otro como legítimo, incluye, atrae, no aparta; desde su práctica ayuda a la formación y transformación de sus estudiantes. Es decir, el acento en la exclusión de ésta población del sistema educativo, se da como una tendencia de algunos docentes, evidenciando prácticas poco éticas en su ejercicio profesional. También se siente excluida por sus pares por estar en la condición de bajo rendimiento académico. Esta situación genera en la estudiante una actitud de indiferencia y de apatía; la relación dialógica para ella está ausente desde el escenario escolar; de acuerdo a los planteamientos de Freire (2005), en estas circunstancias, no es posible una relación dialógica, necesaria para la cognoscibilidad de los sujetos frente al objeto cognoscible en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Otra angustia para ella es que la mamá le refuerza la situación, *“Mi mamá me dice que a mí me rechazan porque soy mala estudiante”*. En este sentido, y por el rol de adulta que se le asigna, su situación de bajo rendimiento académico es reforzada en el ámbito familiar, así, esta vivencia para ella, le impide gozar de su estadio de ser niña, de disfrutar su etapa de cuentos y juegos.

Frente a estas situaciones ellas también sueñan otras clases diferentes a las que les ofrece la institución, esto lo evidenciaron en el taller **“La escuela soñada”**. Ellas se visibilizan en otros espacios; las clases para ellas deberían tener otras expectativas distintas a las que se les ofrece, argumentan que quieren aprender de otra forma a la que se les ofrece, manifiestan la necesidad de tener más elementos para aprender como: libros, películas, que se haga más recreación, más experimentos; que tengan más herramientas tecnológicas en el aula de clase. En este sentido, Ausubel (1983) expresa que para lograr un aprendizaje significativo en el proceso enseñanza aprendizaje, es indispensable averiguar los conocimientos previos que posee el educando. En este taller narran como les gustan sus pares y compañeras con las que comparten el espacio escolar. Ellas expresan que sean solidarias porque consideran que la solidaridad es un valor que debe estar presente en la práctica cotidiana de la escuela; respecto a sus

compañeras expresan que deberían ser organizadas, divertidas, alegres y creativas.

En estas situaciones claman por una escuela más lúdica; que las reconozca en la diferencia, las incluya, las visibilice en su ser, porque ellas también tienen sueños y están cimentando su proyecto de vida. Sus representaciones las construyen en este curso de la vida con los referentes que les muestra y presenta la escuela en el que cada día se sumergen, la escuela que viven en medio de las vicisitudes que se le presenta, la que les agrada por sus espacios físicos y por sus zonas verdes; por las actividades que les ofrece, las hace sentir bien, ser ellas, aunque estas vivencias no son una constante en la cotidianidad de la escuela, ya que ésta fija en su manual de convivencia una normatividad que deja poco espacio para las representaciones de su mundo social y la construcción de la subjetividad; en palabras de Arias (2008) las instituciones centran sus esfuerzos en un disciplinamiento y dedican mucho tiempo a prohibir el mundo que están viviendo las y los estudiantes, además dejan de lado otros procesos educativos a los que se les debe prestar más atención.

### ***3.1.5 Las valoraciones... un proceso excluyente***

La escuela pública colombiana en su estructura, ha demostrado políticas que develan exclusión desde la misma fundamentación y por ende en la aplicación en la práctica cotidiana; una estructura que pretende homogenizar, tratar a los/as estudiantes bajo los mismos criterios, en esperar que todos los sujetos alcancen los mismos estándares y competencias sin considerar las particularidades de cada contexto y el desarrollo biológico-cognitivo-afectivo de cada estudiante; según Niño (2002), la política económica es trasladada al sistema educativo, para convertir la escuela en una empresa productiva, dejando de lado algunos de los derechos del ser humano. Argumenta ésta autora que mientras la economía trabaja con objetos, la educación lo hace con los sujetos sociales. Es así como en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas, en su proceso de selección,

otorga el cupo a las estudiantes que presentan un nivel académico y un comportamiento sobresaliente; para esta situación cabe preguntarse ¿qué pasa con las estudiantes que no alcanzan el nivel exigido por la institución?

La escuela es impotente frente a la estructura del sistema, ella depende de las políticas hegemónicas de los sistemas económicos, sociales y culturales, los cuales son determinantes para el cumplimiento de su tarea. La escuela está bajo políticas macroeconómicas regidas por estamentos internacionales y para el caso de Colombia son aplicadas al pie de la letra, lo cual innegablemente va en desmedro de los derechos de los sujetos.

Las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, encuentran en la escuela un espacio físico que les agrada, disfrutan y les proporciona bienestar; hacen énfasis en los espacios que les permiten libertad como son: las zonas verdes, el patio destinado para el recreo y las actividades lúdicas y deportivas, y la huerta escolar; otros espacios como el aula de clase y el coliseo representan el orden y la disciplina, lugares que se significan y cobra sentido según el momento y la circunstancia de las actividades escolares. De otro lado, el espacio es significativo para ellas por ser femenino.

Tipificar y valorar a las niñas con bajo rendimiento académico, se convierte en un proceso de exclusión. Los mecanismos que operan en la práctica permiten que esto suceda; las valoraciones en las áreas del conocimiento trabajadas durante el período lectivo, se organizan en un consolidado que promedian y arrojan los porcentajes de cada estudiante, política establecida por la institución y que dentro de sus concepciones se ve como un mecanismo que puede ayudar a potenciar los niveles de logro en las estudiantes y por ende dentro de los mismos grupos.

Esta exclusión se evidencia, cuando se sacan a luz pública los listados de los promedios del período y del informe final, que son conocidos por los educadores,

estudiantes y padres de familia, en este sentido, se visibiliza la práctica excluyente de la escuela, lo cual repercute en las relaciones entre los actores ya sean con los docentes o con sus pares académicos. Este dispositivo para las niñas que obtienen buenos resultados se convierte en un estímulo tanto para ellas como para el padre de familia o acudiente; pasa lo contrario con las estudiantes que no obtienen un buen promedio. Este mecanismo no opera favorablemente, genera otro tipo de situaciones, tales como el rechazo, la desmotivación, problemas con sus padres, ya que éstos siempre esperan buenos resultados de sus hijos, hecho que es positivo desde la perspectiva del padre. Según Uriarte. *“(…) es fácil concluir que cuando los rendimientos son insuficientes, la valoración de sí mismo o la integración con los demás tampoco son satisfactorias, surgen sentimientos depresivos y la tendencia a responder a la frustración con conductas disruptivas en clase, agresividad, aislamiento social o absentismo escolar”* (2006. p. 10).

Frente a esta situación, la vivencia de las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico en la escuela, permite que ellas creen mecanismos de resistencia para el manejo de las relaciones y la interacción con el adulto, entre los que se cuenta: la conformación de sus propios grupos, gozarse a sus maestros, buscar ayuda en un adulto significativo; presentar actitudes agresivas y de rechazo, la utilización de grafitis y otras expresiones que subyacen en su mundo subjetivo.

La evaluación como punto central que orienta y determina los avances y retrocesos realizados por la escuela y los criterios establecidos desde el sistema educativo para evaluar los procesos formativos en las niñas de la institución, en muchas ocasiones carecen de objetividad y de un buen manejo, siendo arbitrarios. En palabras de expertos, *“la escuela se alimenta y se declara satisfecha con el dato, además, la nota no dictamina si este alumno sabe o no sabe, si gana o pierde, eso es lo grave de la nota, es un juego de perder o ganar”*. (López, 2008) De esta manera, los procesos que desarrolla la escuela se centran en una información donde lo que le interesa es el dato, que las estudiantes respondan de

manera oportuna y eficaz a lo que se les solicita; las niñas en su proceso educativo son “calificadas”, según su rendimiento de forma positiva o negativa, así, cada estudiante es “etiquetada” según sus resultados, la práctica que ronda la escuela se traduce en ganar o perder, en sustentar quien sabe o no.

También es cuestionable dentro del sistema las valoraciones que se establecen para decir si una estudiante rinde o no rinde en el área, desde las apreciaciones de la autora anterior, la notas son arbitrarias, es una cosa vaga y abstracta, los términos que se emplean no se pueden justificar, en este sentido, en muchas ocasiones las valoraciones carecen de criterios objetivos y en palabras de Vasco (2003) evaluar con números o con letras representa la misma situación.

La escuela se fortalece desde esta práctica sin medir las consecuencias para las estudiantes que no avanzan al ritmo del sistema educativo, por lo tanto, esta realidad conlleva a establecer otro tipo de expansión de la subjetividad en las niñas, es decir, valorar de forma negativa, a través de la nota, genera temor, miedo, desconfianza e incertidumbre; sienten que la escuela las oprime y están bajo la situación de premio-castigo. La nota, desde esta perspectiva, disminuye los niveles de autoestima, vulnera al ser, crea conflictos y dificulta las relaciones entre los actores educativos, lo que conduce en muchas ocasiones a las estudiantes a auto-marginarse.

### ***3.1.6 La práctica de la escuela, una vivencia sin rostro***

La vivencia de la escuela para las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, se refleja como un acto de alegría. En el momento en que aparecen en la frontera de la escuela, se observa como traen los elementos necesarios para desempeñar su labor, hacen el recorrido con sus pares, amigas o compañeras, la mayoría de las niñas incluidas en este estudio viajan solas, sin la compañía de un adulto, mientras que otras aparecen con la persona que las protege. Al cruzar la frontera, las niñas llenan de vida el espacio de la escuela, con sus uniformes bien

organizados, la maleta dispuesta con cada uno de los elementos que sus profesores/as les han solicitado para el desarrollo de sus actividades y con el dinamismo y alegría que las caracteriza. Al sumergirse en la vida de la escuela, ellas deben estar prestas a obedecer y cumplir con cada uno de los logros que se les traza, orientadas por sus adultos quienes son los responsables de su buen desempeño.

Según Manen *“Los niños no están ahí principalmente para nosotros. Somos nosotros quienes estamos ahí, principalmente para ellos. Y, sin embargo, nos llegan con un don: el don de experimentar lo posible. Son niños porque están en el proceso de llegar a ser. (2004. p. 19)”*. En este sentido, a la escuela le corresponde comprender que las estudiantes son el alma y la razón de ser de su proyecto educativo.

Continuando con el recorrido, otro momento que marca la vivencia de la escuela, es cuando suena el timbre que indica que la primera jornada ha terminado para dar comienzo a la segunda. Se escuchan las voces de las estudiantes que manifiestan sentimientos encontrados, a esta hora del día para muchas reflejan felicidad en sus rostros. En las escenas de recibimiento y de despedida que se viven en la frontera se puede leer la otra escuela; la gratificación de los padres de familia por los aprendizajes de sus hijas; otros en la angustia porque sus hijas se han quedado atrasadas, otros con la incertidumbre de que sus niñas no han comprendido la tarea; también los que reclaman que se les permita pasar para hablar con los docentes y los que se desplazan tranquilamente por haber alcanzado los logros propuestos por la institución, además se resalta que otras niñas salen sin que alguien se percate y esté pendiente de ellas en éstos momentos.

Entrar en el escenario de la escuela nos muestra que todo ocurre con una tranquilidad aparente, todo se dispone para que funcione de la mejor manera; la

rutina está establecida, los libretos se han armado de tal manera que ya no hay forma de introducirles ajustes. Cada estudiante debe buscar su puesto en la formación, allí se realizan las observaciones y prohibiciones que las niñas deben tener presente durante el transcurso de su estadío; una vez, se disponen a pasar a las aulas de clase, se empieza con los procesos de aprendizaje.

En el momento en que las niñas inician la jornada académica, se someten a la rutinización, hablar de la escuela para ellas implica hablar de vigilancia, normas y controles, los cuales operan como dispositivos de poder que utiliza el maestro para un mejor manejo de las situaciones de los educandos en la vida escolar. Antes de ingresar al aula de clase, las niñas deben cumplir con algunos requerimientos como es la formación, actividad que se realiza en el coliseo y cuyo objetivo es reflexionar sobre los asuntos disciplinarios, las recomendaciones, informaciones y los eventos que se van a realizar durante la semana. En éste momento, las niñas deben de guardar silencio, adoptar una postura correcta; sus movimientos son controlados a través de mandatos u órdenes por parte del maestro; ellos como actores válidos para ejercer el poder, por medio del cual hacen cumplir las normas y la disciplina de la institución, utilizan un lenguaje simbólico como los gestos, palmadas y la oralidad; además en la formación se les revisa el uniforme y se les hacen recomendaciones respecto a la forma de llevarlo y al color de los accesorios que deben utilizar. En ése momento, el lenguaje del maestro con las estudiantes está relacionado con signos, miradas y pocas palabras; con instrumentos de significación como el timbre y los parlantes identifican y obedecen las órdenes impartidas por el coordinador o por el profesor encargado de la formación o del acto cívico, homogenizando así las actitudes, el cuerpo, los sentimientos y los pensamientos de las niñas en los espacios donde se desenvuelve la vida escolar.

La vivencia en el aula permite tejer diferentes tipos de relación, el grupo de estudiantes se organiza según sus afinidades, ritmos de aprendizaje e intereses

personales; la relación determinante es la que se construye entre el docente y las estudiantes, es decir, las actuaciones de las niñas están influidas por los niveles de confianza que se logren en la relación, de ello depende el ritmo de aprendizaje.

La vivencia de las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico ha sido un proceso vivido por muchas de ellas en años anteriores, pero la experiencia en el grado cuarto les ha afectado la expansión de su subjetividad. Al evocar las vivencias, las niñas narran los aspectos que más les han marcado y vulnerado en su ser. El aula de clase es lugar de la escuela donde pasan la mayor parte de su estadío, no sólo es el espacio para recibir información; allí se da el encuentro intersubjetivo entre los actores, se tejen relaciones y se propician las prácticas excluyentes e incluyentes hacia el sujeto.

Las expresiones de las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, son remitidas a la vivencia del aula de clase, el maestro aparece constantemente en sus apreciaciones, narran la práctica y la particularidad de cada educador, hecho que se evidencia una sujeción ejercida por los docentes que coarta el movimiento y el pensamiento de las estudiantes, al atender y obedecer las órdenes de estos; cada niña debe escuchar, atender y comportar actitudes de silencio, posturas de quietud que les refuerzan su condición de género. También se les restringen sus movimientos corporales, los cuerpos continúan bajo la quietud y el silencio. En este recorrido, las niñas obedecen a mandatos como lo ilustra Cajiao (1994) no se pare, haga silencio, levante la mano, mire al tablero, párese bien, entre otros. A su vez les limitan la capacidad y la diversidad de expresión convirtiéndose en máquinas, perdiendo el sentido de la comunicación, la identidad y la sensibilidad que pueden manifestar, es decir, esta práctica que subyace en la escuela es un proceso de estímulo respuesta.

En esta vida ordenada de la escuela se da espacio para la construcción de la subjetividad con mayor énfasis desde el currículo oculto, el cual se evidencia y en

la interacción cotidiana entre las estudiantes, situaciones que son suscitadas por las mismas prácticas que desarrolla la escuela o las que emergen de su mundo de la vida. Por lo tanto, el llamado que se le hace a la escuela es a encauzar otras acciones para no seguir potenciando y haciendo el camino más difícil a las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico.

Los dispositivos que emergen desde el sistema educativo, los cuales son apropiados en la práctica, se convierten en los elementos constitutivos para hacer el entramado desde el cual gira el acto educativo o sea todo un andamiaje ya establecido; los mecanismos como el manual de convivencia, las planillas de calificación, los observadores o fichas de seguimiento, las hojas de vida, los contratos pedagógicos entre otros, son los que se apropian para que fluya el quehacer de la escuela y, de esta manera, se puedan poseer los dispositivos para hacer las valoraciones y los controles pertinentes para cada estudiante. Como mecanismos son pertinentes, lo que preocupa de ellos es la forma como algunos maestros los utilizan y abusan en su aplicación; también inquieta la actitud acrítica e irreflexiva del educador y la forma como ejerce el poder amparado en estos mecanismos.

Estos dispositivos se convierten en potenciadores de exclusión como patrones por el sistema para homogenizar a los sujetos, es decir, lo que pretenden es hacer una práctica que ordene a las niñas desde el cuerpo, el vestuario, los gestos y el proyecto de vida; aspectos que no son acordes con los planteamientos desde la Constitución Política Colombiana cuando hace referencia a la dignidad humana y al desarrollo libre de la personalidad.

### **3.1.7 La palabra nos hace libres y visibles**

***“La palabra que posee el ser humano tiene la libertad de creación de un mundo, de un mundo nuevo o de una novedad dentro del mundo, pero al mismo tiempo, también tiene la posibilidad de destruir ese mundo, de pervertirlo, de volverlo inhumano”.***  
**Mélich, 1994**

La palabra nos libera, ayuda a la emancipación, a través de ella nos permite reconocernos y encontrarnos, es el medio más pertinente para hacer visible e incluir al otro; en la medida que el otro tiene la libertad de expresarse, su mismidad surge, puede ser él, así, mediante el encuentro intersubjetivo empodera su rol, acepta, respeta y se da una acogida que permite la construcción y la expansión de una subjetividad argumentada. De esta manera, el acto comunicativo en el proceso educativo cobra sentido a través de la palabra, la cual actúa como elemento mediador que posibilita el encuentro entre los sujetos, sin ésta es imposible que se acceda a procesos de inclusión en la cotidianidad de la escuela.

En el espacio del taller realizado en las escalas del coliseo, lugar que se apropió y se territorializó por el grupo de participantes incluidas, surgió el **sentir, pensar y actuar** de la estudiantes. Allí, a través de la palabra encontraron que era posible actuar y expresarse libremente, un actuar ausente de la normatividad en la que se vive y se funda la escuela, las temáticas que se desarrollaron estuvieron articuladas con la pregunta de investigación y con los referentes teóricos que dieron pie para afinar la sustentación de este estudio. Esto posibilitó en las estudiantes canalizar su experiencia del paso por la escuela en sus cinco años de estudio y cómo ello les marcó su proceso de socialización secundaria.

Cuando se hace una retrospectiva del camino recorrido en la escuela, la emoción es la primera en aparecer en las niñas, en sus rostros se dibujan tristezas, en sus

expresiones argumentan las vivencias de la escuela; experiencias que se harán presentes en el trayecto de su vida, porque en la cultura constantemente se recuerda las situaciones dolorosas, sin dejar reconocer que también se evoca aquellos acontecimientos de alegría.

Entrar en la vivencia de las estudiantes que han sido “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, según los criterios del sistema educativo para elucidar su mundo subjetivo en el cual han crecido ( una escuela que no las visibiliza en otros espacios distintos al aspecto cognitivo), permitió interpretar la vida de las niñas en la escuela, desde otra dimensión que ha sido poco analizada en estudios anteriores, en los cuales la realidad ha sido leída solo a partir de la dimensión académica.

El lenguaje capturado en la palabra, la pintura, el cuento, las expresiones corporales, en las actitudes y el teatro ha cobrado vida para visibilizar a este grupo de niñas; por medio de las representaciones sociales de la vivencia en la escuela se han expresado libre y espontáneamente. Los “**talleres creativos**” posibilitaron un encuentro con las estudiantes a través de la palabra como estrategia para canalizar el **sentir, pensar y actuar** de la experiencia del paso por la escuela en sus cinco años de vida escolar. Hacer una retrospectiva del camino recorrido por las niñas en la escuela a través de la palabra, es un acontecimiento en el que aparecen sentimientos encontrados, sus rostros proyectan alegrías, tristezas, desencantos e incertidumbres.

### ***3.1.8 Mi sentir, pensar y actuar, la escuela lo debe reconocer***

Estar dentro de la escuela es un privilegio, pero ello no implica que se dé una real y efectiva inclusión que abrace la mismidad del sujeto desde las diferentes esferas del desarrollo humano, reconociendo en él sus capacidades y limitaciones. Por lo tanto, en el escenario de la escuela la inclusión debe ser un eje integrador de la realidad de la existencia humana, entendiendo que la inclusión es un proceso de

agenciamiento, tal y como lo afirma Sen (2001); la persona que actúa y provoca cambios en beneficio de su proyecto de vida individual y colectivo, comprende que la inclusión no sólo se reduce a unos derechos que son reconocidos socialmente, sino en determinar bajo qué condiciones se les ofrecen y se les garantizan a los sujetos.

El aula de clase es el espacio de encuentro donde las estudiantes se visibilizan, se reconocen y expanden su libertad; allí tejen su mundo desde múltiples relaciones, interactúan con sus iguales, las imitan y las ven como rivales y amigas; al adulto lo remedan y están atentas a sus comportamientos, los aceptan o los rechazan; sin embargo, en este espacio se evidencia más situaciones de exclusión que de inclusión; es paradójico que esto suceda en un escenario en donde las estudiantes viven la mayor parte de su estadío en la escuela; en este sentido, el aula de clase es el microcosmos que les permite crear y recrear su mundo, desinhibirse, compartir sus sueños, visualizarse como sujeto participante en un espacio público.

El aula de clase denota para las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico exclusión; la práctica de algunos docentes amparados en los mecanismos y componentes culturales que tradicionalmente ha caracterizado a la escuela, permiten que estas prácticas sucedan, aunque según la percepción del maestro, es la forma adecuada de hacerlo, poniendo énfasis en la dimensión cognitiva, dejando de lado, en muchas ocasiones a las demás esferas del desarrollo humano, e ignorando el mundo subjetivo de las estudiantes.

La práctica de la escuela en poder del educador, que en ocasiones es un ejecutor acrítico de los mecanismos que instaura el sistema educativo, propicia situaciones de exclusión que van en detrimento de la formación y la construcción del ser de las estudiantes, una práctica que se centra en actos meramente académicos, sin considerar que la razón y la emoción son inherentes al ser humano para posibilitar un buen proceso educativo como lo argumenta Goleman (1996). Los dispositivos

creados por la escuela para que fluya su que-hacer, el maestro los clasifica según su criterio subjetivo en alto, medio y bajo rendimiento académico en las diferentes áreas del conocimiento. Dejando claro que los mecanismos en sí mismos no son malos, sino la forma como se aplican, el poder que se maneja con ellos para la formación de las estudiantes.

María Clara Baena Restrepo, estudiante del grado quinto, con 10 años de edad es una niña que impacta por su inocencia, por la ternura y belleza de su rostro, guarda en lo más profundo de su ser, la huella que le ha dejado el paso por la escuela. Una huella que se evoca, que permanece intacta, jamás se desvanecerá de su memoria; cuando narra su experiencia rememora el momento como si lo estuviera viviendo, sus recuerdos permanecen en ella, han sido su compañía durante su trayecto de vida. La vivencia de los talleres le permitió visibilizarse frente a sus demás pares; en este espacio narró su vivencia, hizo gala de la espontaneidad que la caracteriza. Con la pregunta ¿alguien me puede decir qué significa ser excluida”? movilizó al grupo, sus intervenciones hicieron pensar lo más simple y obvio para muchas de sus compañeras. En medio de sollozos y con expresión de tristeza relató el imaginario que ha construido, de acuerdo a sus vivencias, sobre los educadores:

“Los profesores son unos descarados, atrevidos que no sirven para nada solamente les gustan las niñas buenas y que las niñas malas no tienen derecho a aprender. ¡Justicia quiero justicia! Y añade: yo el año pasado denuncié a la profesora porque no nos daba la palabra y nos decía mediocres, y fui donde el rector porque todo me lo coloca mal, el rector me dijo que lo hiciera por escrito, pero como yo no sabía escribirlo, fui y se lo dije al coordinador, él habló con la profesora y cambió, claro que ella decía en el salón como no se les puede decir nada porque van a contarlo”

Para María Clara, el paso por la escuela ha marcado la esencia de su ser, produciendo momentos de placer y de dolor por el recuerdo que permanece en su vivencia cotidiana.

Poner estos argumentos en escena frente a sus pares denota en ella valentía para hacerlo, además, es acogida y apoyada por las demás niñas incluidas en este

estudio. En esta situación se dibuja una realidad en la que se plasma la mismidad de las estudiantes y que la escuela se niega a reconocer. Correr el telón para ver la otra escena, es presenciar la realidad vivida en la escuela; una institución que asegura unos derechos, pero en la práctica se evidencian situaciones de exclusión, cuando a las niñas no se les otorgan las mismas condiciones y posibilidades para su proceso de formación.

Etiquetar a las niñas con buen rendimiento académico o con bajo rendimiento académico es un acto de exclusión, es decir, los criterios sobre los cuales se sustentan pasa por el argumento subjetivo del adulto, cobra sentido como principio válido en los procesos de evaluación; sustento fundamental para afirmar que el proceso de evaluación no se da en forma objetiva, siempre será un asunto subjetivo, determinado por los factores o dimensiones fijados según los postulados del evaluador.

En la expresión la estudiante reclama inclusión para las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, en ella se justifica que ellas también tienen derecho a aprender puesto que están bajo las mismas condiciones y, por lo tanto, se les deba garantizar este derecho. De esta manera, se cuestiona el papel de la escuela centrado solo en la dimensión cognitiva (Freire.2005), es una educación bancaria donde el maestro consigna y luego pide cuenta de ella. En la actualidad la escuela aún esfuerzos en este sentido ya que su propósito es alcanzar altos niveles de competencias en las diferentes áreas del conocimiento para las estudiantes.

Las afirmaciones de María Clara denotan la forma como reclama sus derechos, solicita que se haga justicia y exige respeto. Ante esta situación se vale de los mecanismos que tiene a su alcance para hacer visible sus acontecimientos, logrando ser escuchada, pero el poder y los mecanismos de la escuela y del maestro se imponen sobre su sentir. Según Mélich, “*no hay alteridad en el poder, no hay otro, no hay exterioridad ni transcendencia*”. (1994 p.133)

El poder instaurado por el maestro a través de los dispositivos con los cuales se teje la práctica educativa evidencia exclusión, con estos mecanismos se ejerce un control que se desborda hacia el otro, lo invisibiliza, le impide aparecer en la interacción. Contrario a esto, desde la perspectiva de Foucault (2006) el poder, es activo, reactivo y produce placer; como consecuencia la práctica del maestro debe descentrarse de las posturas hegemónicas, hacer de la relación un proceso donde el poder circule en los diferentes actores, el encuentro intersubjetivo permite que la relación se convierta en un eje que posibilita la inclusión en el que el actuar ético del educador reconozca la singularidad de cada estudiante.

Hablar de inclusión es considerar el **poder, la libertad y alteridad** como pilares centrales de ésta, es decir, la inclusión en el espacio de la escuela debe contemplar estas categorías, a través de ellas construir los encuentros intersubjetivos, dotando de sentido el espacio escolar. Mélich afirma *“creo que la única posibilidad de oponerse al mal moderno, al poder, es aprender a hablar, hay que aprender la polifonía de la palabra”* (1994, p 139); mediante ella se visibiliza al sujeto, se hace posible el reconocimiento de su ser y se aprende la condición de ser Otro. En este sentido, la vivencia de la escuela para las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico evidencia situaciones que vulneran a las estudiantes y su proceso de aprendizaje transcurre en medio de la incertidumbre. *María Clara “Sí, es como si uno no existiera, cuando la profesora llegaba la salón de clase a mi me daba ganas de perder clase, yo no podía hablar porque ella me gritaba en la cara y me daban ganas de llorar, yo trataba de esconderme debajo de la silla, o agacharme en el puesto para que ella no me viera y me sacara al tablero”*

La vivencia para la estudiante se vuelve conflictiva, las relaciones dentro del ambiente educativo con respecto a lo psicosocial, se dan dentro del miedo, el temor, la inseguridad, el abuso del poder, donde se diezma toda posibilidad de aprendizaje y lesiona la autoestima del ser de la estudiante.

McCombs argumenta: *“Los individuos son curiosos por naturaleza, y disfrutan aprendiendo cosas nuevas, pero ciertas condiciones y emociones negativas (por ejemplo: inseguridad, temor al fracaso, timidez, y temor al castigo corporal, al ridículo o las etiquetas estigmatizadoras) truncan este entusiasmo”*. (2000, p. 20) La situación de María Clara es reveladora de conflicto, se ha vuelto un padecimiento, su paso por la escuela le ha permitido introyectar el abuso de la práctica del maestro, su ritmo de aprendizaje está en un momento que no avanza, prefiere pasar invisible para evitar ser maltratada y vulnerada en su ser; este proceso evidencia unas relaciones de desigualdad adultocéntrica, con miedo y temor, (Garcés 2006).

Para la estudiante lo que más temor le genera es la salida al tablero, este dispositivo manejado desde del poder dominante-dominado, la dejará en ridículo ante sus pares. El poder del maestro también se evidencia en el proceso pedagógico. Por ejemplo en su didáctica, las actividades desarrolladas en el manejo del tablero, la selección de las lecturas, las argumentaciones hechas a las estudiantes y en las intervenciones y recomendaciones sugeridas a las niñas. En este caso se evidencia como la salida al tablero continúa siendo un dispositivo que no contribuye a la formación, al contrario, se convierte un instrumento de exclusión cuando debería ser un mecanismo placentero que ayude al afianzamiento y la construcción y expansión de la subjetividad.

Delhumeau argumenta *“(...) el poder se percibe impotente de asumirse como servicio cuando no existe una condición de plenitud amorosa que se derrama hacia el otro, esto es casi siempre”*. (2007, p. 14) La inclusión en el proceso educativo, debe cobrar esta connotación, debe ser un servicio, es decir, el maestro debe percatarse de las situaciones que viven sus estudiantes, no puede seguir desarrollando su práctica profesional en función de encontrar solamente buenos resultados en las niñas, esto es parte de su tarea, pero ahí, no se agota su ejercicio, su práctica debe trascender, es inconcebible que un maestro no se

percate de las situaciones que las estudiantes están presentando en el aula de clase con respeto a su proceso de aprendizaje, además, las situaciones que genera desde su práctica. El actuar ético del maestro es fundamental para que la escuela establezca procesos de inclusión con las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico.

Para el maestro que conoce a sus estudiantes, su proceso educativo se hace incluyente, es un maestro que su ejercicio lo hace desde la otredad, capta e interpreta la condición del otro. Y como plantea Manen “(...) *una persona que tiene tacto posee la habilidad de saber interpretar los pensamientos, las interpretaciones, los sentimientos y los deseos interiores a través de claves indirectas como son los gestos, el comportamiento, la expresión y el lenguaje corporal*” (1998, p.137). *María Clara “Mediocres, son unas buenas para nada, y cuando me decían mediocre yo me sentía como media persona, y también a otras niñas que no les iba bien en el estudio les decía María mentirosita, a otra, María chismocita, María mocosita, y a las otras que son las más inteligentes las trataba con cariño”*

El lenguaje va cargado de significados y, en la medida que desde éste se acoja al sujeto se da un proceso de inclusión o exclusión; según Hoyos (1996) el lenguaje es más que una simple pintura de la realidad. En la expresión de la niña, manifiesta el trato de la maestra hacia ellas, devela mecanismos de exclusión, de opresión y de dominación como se plantea desde la pedagogía crítica.

Cuando a las niñas se les trata de otra manera se sienten incluidas, importantes, valoradas, demuestran que son tenidas en cuenta y como ellas lo manifiestan “*cuando a una la escuchan uno se siente muy bien, porque lo entienden*” y de esta manera referencian a algunos docentes que dentro de su práctica las incluyen, las reconocen, las hacen sentir que ellas valen, pues desde este reconocimiento ellas se visibilizan y su actuar cobra otras connotaciones.

Adjetivar a una estudiante que no sirve para nada, frente a esta concepción del maestro, es poner a todas las niñas bajo los mismos parámetros, desconocer las singularidades, pensar que todas operan y trabajan de la misma manera, cuando se sabe que esto no es posible debido a la diversidad y entendemos por diversidad: el pensamiento, el ritmo de aprendizaje y la complejidad del ser humano en sus actuaciones. Se evidencia que el proceso que se desarrolla para ella no es significativo, no le llega; es pues menester, reclamar otra forma de enseñar, además es soportar una carga de violencia, que se vive en un espacio que impide el ser y estar con placer en el aula de clase.

La escuela ha hecho una tarea que ha permeado a los sujetos, con sus marcas, “rayones”, trazos, el uso de los colores para resaltar las notas escolares, dejando en los sujetos recuerdos y asociaciones que culturalmente son reconocidos e interpretados para calificarlo y hacerlo sentir mal; este tipo de prácticas del sistema educativo deben desaparecer; pues no se trata de resaltar los errores para hacerlos más visibles, lo que se debe tratar es de potenciar otro tipo de instrumentos que ayuden más a las niñas en su proceso de formación y menos en situaciones que les incrementen su invisibilización frente al grupo. No se trata de esconder los errores sino que se debe trabajar desde otra perspectiva que sea menos dolorosa, entendiendo que el ser humano para potenciar su proceso de aprendizaje debe reconocer sus debilidades, pues de esta manera el sujeto crece y expande su subjetividad. Laura Romero expresa: *“Lo que no me gustaba era que la profesora ponía grande, de toda la página los deficientes y los insuficientes, pero los excelentes si los ponía pequeñitos”*.

El lenguaje es el elemento mediador en el proceso enseñanza aprendizaje, la forma como aparece hace que las estudiantes lo visualicen, lo interpreten, hagan las conjeturas correspondientes; las notas realizadas por el docente en muchas ocasiones hacen que se oculten ya que frente a los ojos de los otros serán censuradas y calificadas. De esta manera, el docente debería tener un equilibrio

en sus valoraciones, no es concebible que se les marque a las estudiantes, parece que lo que importa es sacar a flote el error, hacerlo más visible.

La situación se vuelve preocupante porque en la niñez sucede con mayor frecuencia esta práctica, de lo contrario, uno se preguntaría... ¿si esto acontece en los demás niveles de educación, o es en esta etapa en que se marcan este tipo de situaciones? Lo preocupante para las niñas, es ver el poder del maestro como algo tiránico y que las maltrata; en esta situación se evidencia poco espacio para la participación, se diezma su subjetividad, se motiva a las niñas a no creer y a sentir apatía. Seguir en este tipo de prácticas es reforzar conductas disruptivas; aparta a las estudiantes, las saca de la realidad y las excluye.

Es de anotar la importancia de las valoraciones en la cotidianidad de la escuela; si la práctica educativa tiene la misión de formar, debe valorar, afianzar las conductas y reforzar las virtudes; pero no se trata de hacerlo de manera que violente e invisibilice a las estudiantes. Desde el escenario escolar se debe trascender a otras formas de valorar, sin hacer sentir mal a las estudiantes como se accede a incrementar su formación.

### ***3.1.9 Voces de maestros y padres de familia con respecto al bajo rendimiento académico***

Desentrañar la vivencia de la escuela para las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, ha sido un proceso que ha tocado la práctica del maestro, es así, como las participantes de este estudio en cada una de sus conversaciones lo tienen presente; en cada momento resaltan las experiencias que las han marcado, especialmente cuando el docente las evalúa en su proceso de aprendizaje.

Sin hacer una profundización exhaustiva en este estudio, le preguntamos a los docentes que concepción tienen sobre el bajo rendimiento académico. Los educadores con quienes se sostuvo el diálogo argumentaron que *“se da en aquellas estudiantes que no alcanzan los logros mínimos al finalizar el periodo lectivo o el año escolar”* agregan como causa de ello *“las políticas que se imponen desde el sistema, los problemas familiares, la desmotivación, la pereza, la falta de trabajar el pensamiento, la desatención”*, además, reconocen *“la metodología empleada por los docentes en el proceso de enseñanza, también influye en el bajo rendimiento académico”*.

Es significativo encontrar puntos de acuerdo entre los docentes en los aspectos mencionados; referente a la nota afirman: *“las notas crean competencia entre las estudiantes y los padres de familia ayudan a incrementar la situación”* concluyendo que *“los padres no quieren malas notas para sus hijas, que los errores no hagan parte de ellas”*.

En pocas palabras los/as educadores, como se ha argumentado en otros apartes de este trabajo investigativo, desempeñan su labor desde las políticas trazadas por el organismo competente, además, puede decirse con mucho respeto, que el maestro de esta institución forma como a él lo formaron e inculca en sus estudiantes las concepciones políticas, religiosas e ideológicas en las cuales fundamenta sus apreciaciones, su actuar y su visión del mundo.

De otro lado, los padres de familia argumentan referente al bajo rendimiento académico de sus hijas, *“es que les va mal en el estudio, no aprenden”* además, en sus expresiones sienten insatisfacción por la práctica de la escuela y la responsabilizan del fracaso académico de sus hijas, igualmente, sus afirmaciones van cargadas de inconformidad con el ejercicio y el trato, en la forma de evaluar y de poner en duda las argumentaciones y explicaciones de las niñas cuando no desarrollan los procesos académicos exigidos por el/la docente. El padre de

familia más que sentirse reconocido como interlocutor válido y participe del proceso educativo de sus hijas, deja la sensación de sentirse tan excluido como ellas; los que están más de cerca de los avances y retrocesos de sus hijas, dejan ver que la escuela con su práctica se les convierte un reto más y las relaciones entre los actores educativos se tornan conflictivas.

La realidad encontrada entre maestros y padres de familia, necesita ser reflexionada por la institución, es oportuno buscar procesos de acercamiento y mediación entre los actores del proceso educativo, porque como lo argumenta Manen (2004) es parte de la naturaleza pedagógica que los padres y profesores centren su propósito en el crecimiento y aprendizaje de los niños/as. La escuela para generar políticas de inclusión necesita revisar sus prácticas, decantar otras acciones y opciones pedagógicas para el desarrollo de su tarea, debe hacer procesos de acercamiento entre la familia y el centro educativo, entendiendo que es la escuela y la familia, como instituciones las llamadas a generar una dinámica que favorezca un proceso de enseñanza-aprendizaje que reconozca, afiance y potencie las capacidades de las estudiantes.

Esta reflexión devela otra realidad en el centro educativo, es necesario encontrar estrategias para generar procesos de inclusión con las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico. Este proceso debe hacerse de forma integral, es decir, incluir a cada una de los miembros de la comunidad educativa para hacer de la educación un proceso centrado en las esferas del desarrollo humano para el reconocimiento de derechos y el respeto a la dignidad del ser humano.

### 3.2 Formar niñas, disciplinar cuerpos, olvidar la subjetividad

***Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado.  
Foucault, 1984***

La vivencia de la escuela para las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico se abre no sólo desde el asunto académico en el cual la escuela afianza y centra su práctica; sino desde la perspectiva del desarrollo en las que se retoman otras dimensiones del ser humano. En los “talleres creativos”, vividos y recreados en el espacio de las escalas del coliseo, aparece el cuerpo como patrón de identidad cultural para significar el **sentir, pensar y actuar**, desde ese lugar las niñas incluidas en este estudio se expresan, se hacen visibles y reclaman reconocimiento. Sin embargo, la escuela sólo visibiliza el cuerpo como un instrumento de control, orden, disciplina y vigilancia. Con la aparición del cuerpo como componente esencial para la construcción de la subjetividad en las niñas, se buscó identificar las representaciones sociales que ellas construyen en este curso de la vida, articulando la dimensión cognitiva como aspecto fundamental en el proceso de formación, con la emocional.

#### **3.2.1 El mundo de las representaciones sociales**

La socialización primaria dada en el ambiente familiar es la base esencial de la internalización del mundo en la que se encuentra inmerso el sujeto. En este sentido los elementos que reciban las niñas en este curso de la vida van a ser determinantes para su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la escuela como escenario de socialización secundaria y como referente institucional, tiene la responsabilidad de facilitar y crear los mecanismos para que esto suceda. Sus esfuerzos deben aunarse en visibilizar y formar a las estudiantes en las diferentes esferas del desarrollo humano, en las que incluya los aspectos físicos, éticos, estéticos, emocionales, afectivos, lúdicos, comunicativos y cognitivos.

El espacio de la escuela compartido por los actores, abre una gama de posibilidades para la interacción académica y cultural entre los actores; estas posibilidades permiten crear mecanismos para objetivar el pensamiento, las representaciones sociales y las emociones; de esta manera, el tránsito de las estudiantes por la escuela será una oportunidad para situarse en su realidad y narrarla a sus pares; al mismo tiempo de soñar y fantasear con aquellos acontecimientos que llegan una vez hayan vivido su etapa escolar; asimismo, el encuentro y desencuentro entre los sujetos va a permitir que la pluralidad y la diversidad sean los elementos que rondan el espacio escolar.

“El niño se identifica con los otros significantes en una variedad de formas emocionales; pero sean éstas cuales fueren, la internalización se produce solo cuando se produce la identificación. El niño acepta roles y actitudes de los otros significantes, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Y por esta identificación con los otros significantes el niño se vuelve capaz de identificarse él mismo, de adquirir una identidad subjetivamente coherente y plausible”. Berger y Luckman (2001, p. 167).

Encontrarnos y reconocernos como es un acontecimiento que permite la construcción y apropiación de significados, de acercar la realidad de los otros para interpretarla, aprender de ella, objetivarla; en este sentido, se construye el proceso identitario que posibilita a los sujetos ser críticos y reflexivos de su propia realidad.

Desde el planteamiento y la perspectiva anterior, la escuela no se percata ni visibiliza las representaciones que construyen e internalizan las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico; y a veces, se presenta de una manera tímida que no logra impactar el mundo subjetivo de las estudiantes. Además, cargar con el estigma de “malas” estudiantes es una situación que para ellas se vuelve caótica, las margina y anula de muchas situaciones de la vida de la escolar, porque parece que la escuela no está para ellas, sino ellas para la escuela.

Imbuirse en el escenario de la escuela para interpretar la vivencia de las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, ha sido un proceso

que ha llevado a preguntarse sobre las representaciones sociales construidas en su mundo de la vida, especialmente el escolar, es decir en este espacio, el sujeto en la interacción con su mundo cultural, internaliza las representaciones sociales y las expresa en su sentir, pensar y actuar.

Las niñas, participantes en este estudio que se encuentran incluidas desde el sistema educativo, en la práctica de la escuela están excluidas, pasan por un proceso de agenciamiento de la libertad y la práctica del poder que les impide potenciar su SER en las distintas esferas del desarrollo humano. Al respecto Vergara plantea que:

“Como prueba de nuestra existencia social, las representaciones sociales se originan en la vida diaria en forma espontánea, en el curso de la comunicación interindividual. Nos permite construir el marco de referencias que facilita nuestras interpretaciones de la realidad y guían nuestras relaciones con el mundo, por lo que llegan a estar profundamente embebidas en nuestro tejido cultural”. (2008, p. 58)

Las representaciones sociales son construcciones mentales que permiten fundamentar nuestras concepciones del mundo de la vida; a través de la interacción entre los sujetos se accede a una subjetividad argumentada con una postura crítica que ayude a tejer las relaciones y, a la expansión de los criterios colectivos del entramado cultural. Es así como las representaciones sociales que construye el grupo de estudiantes incluidas en este estudio, se torna de gran trascendencia, hacerlas visibles en este aspecto, es incluirlas y reconocerlas como seres que internalizan la praxis vital de la existencia humana representada en las prácticas culturales iniciadas en la familia, prolongadas en la escuela cargadas de significado y sentido para ellas.

Ante lo vivido y manifestado por las participantes, en la escuela no se reconoce, valora e incluye las representaciones construidas en el mundo de la vida de las estudiantes; por ello es importante preguntarse si acaso a la escuela no le interesa este aspecto o no esta preparado para ello.

Entrar en el mundo de las representaciones sociales que las estudiantes están significando e internalizando, relacionadas con las cosas que valoran, lo que no les gustan, lo que no quieren nombrar y lo que les produce placer y gozo en su vida, es visualizar sus sueños de niñas; cómo configuran su identidad en un espacio educativo que sólo les permite la interacción entre el mismo género. En este sentido, percatarse de las representaciones que construyen las estudiantes es una tarea que la escuela debe asumir; a través de ellas se puede hacer del currículo una propuesta pertinente, porque se canalizan las situaciones que para las niñas son importantes y tienen su significado. Sus representaciones sociales son determinantes para sus modos de **sentir, pensar y actuar**; en la medida en que ello se dé, se asegura un proceso de enseñanza aprendizaje incluyente, ante esta situación la escuela debe preguntarse ¿qué realidad construyen las estudiantes?; de tal manera que ignorar este aspecto en su proceso de formación conduce a un aprendizaje pobre y reducido.

Las representaciones sociales que objetivan las niñas en su proceso les ayudan a establecer sus patrones en posteriores etapas de la vida, pues los aspectos que se anclan en este curso de la vida van a ser fundamentales, son de algún modo los referentes que orientaran su proyecto de vida. Gallego expresa: *“puede que los niños cambien constantemente de representaciones y salten de una a la otra sin dificultad alguna”*. (2001, p. 52).

Visibilizar a las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, desde las representaciones que construyen en la cotidianidad y en el espacio escolar, es relevante en este estudio porque la escuela debe hacer de su currículo un acto pedagógico más humano y centrado en los contextos. Además con esta perspectiva se fortalecen estos aspectos desde la niñez, construyen procesos democráticos y se legitiman como sujetos de derecho.

Legitimarlas es reconocer las angustias, sueños inseguridades, temores y miedos que afrontan en su mundo de la vida, es permitirles aparecer, darles la voz en el proceso de formación y construcción de su subjetividad. En palabras de Berger y Luckmann *“Los procesos formales de socialización secundaria se determinan por su problema fundamental: siempre presupone un proceso previo de socialización primaria; o sea, que debe tratar con un yo formado con anterioridad y con un mundo ya internalizado”*. (2001, p.177).

En este sentido, la subjetividad construida entre el ambiente familiar y el institucional, va a configurar en las estudiantes las representaciones que orientaran las pautas en las actitudes, sentimientos y comportamientos en el trayecto de su vida.

### **3.2.2 Construcción de subjetividad en un espacio femenino**

Si la escuela se queda solamente en evidenciar procesos centrados en el aspecto cognitivo, continuará desdibujándose y alejándose de la realidad que viven las estudiantes que le dan vida y sentido a su espacio; para hacer de este escenario escolar un sitio atrayente para las estudiantes es necesario interpretar las representaciones que construyen e internalizan en su proceso de socialización secundaria. La escuela debe abrir las puertas y visionar su currículo para interpretar las vivencias del mundo exterior como dispositivos para desarrollarse en el proyecto educativo institucional.

Entrar en su mismidad de niñas, en las representaciones que objetivan e internalizan en su espacio escolar permite interpretar el arraigo de los patrones y estereotipos que culturalmente se les transmite; en su vivencia dentro del espacio escolar justifican que les gusta y les atrae la escuela por ser femenina. Con respecto a la posibilidad de compartir este espacio con hombres, ellas expresan que *“son muy bruscos, peleones y groseros”*; de igual manera algunos miembros de la comunidad prolongan y afianzan la cultura patriarcal cuando afirman *“es*

mejor que las niñas compartan e interactúen entre ellas mismas”. Una posición contraria a esta la expresa López al afirmar que *“ellas están en un recinto para ellas, y lo grave es que están por el hecho de ser mujeres, porque qué otra razón hay para tenerlas aparte, la misma escuela las está discriminado, les está impidiendo alternar con hombres”*. (2008)

La situación presentada en este espacio escolar, evidencia exclusión de género, práctica que esta institución se niega a abandonar; es cuestionable como este centro educativo no abre sus fronteras para hacer un proceso educativo incluyente entre los géneros, es decir, empezar por hacer un proceso educativo desde la coeducación como lo expone Simón: *“Llamamos escuela coeducadora a la institución educativa que practique con chicos y chicas un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencia el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados”*. (2001, p. 66). Es inconcebible como una escuela en estos momentos de la historia contribuya a aumentar prácticas de exclusión, al negar la integración entre géneros. López argumenta que *“Dejar escuelas de mujeres solas, es un acto de discriminación, eso es gravísimo, tiene una trascendencia social y política. No hay nada que se produzca dentro de la sociedad que no sea político”* (2008).

Este tipo de prácticas impide la expansión de la subjetividad y el afianzamiento de seres humanos democráticos capaces de interactuar y mediar en los procesos en los que se encuentran inmersos los/as niñas. Visionar un espacio educativo incluyente e integrador con las nuevas dinámicas sociales y de género es un reto y pendiente para esta escuela, donde se reconozcan las identidades diferenciadas, pero en relaciones de complementariedad como lo propone (Badinter, 1987).

Una institución como comunidad política debe estar abierta y fundada en prácticas de **inclusión, libertad, autonomía** y en el potenciamiento de la personalidad de

cada uno de los sujetos, en este sentido, el espacio escolar será un lugar para crecer y formar a las estudiantes desde una perspectiva que las acoja y las respete desde sus diferencias y singularidades; a través de ella se contribuya a la formación sujetos críticos, sensibles, autónomos, participativos y con capacidades de enfrentar los desafíos del mundo de hoy.

La representación de ser niña en este curso de la vida para las participantes incluidas en este estudio, se asocia con ser femeninas, delicadas, amorosas, amables, tiernas, alegres, responsables, honestas, amistosas, tolerantes, comprensivas y cuidadosas; estos son los atributos que para ellas las identifican y las distinguen de su género contrario. En sus apreciaciones así lo confirman: Valentina Ríos de la Cruz *“Para mi ser niña es que no hemos perdido la virginidad y que no somos amargadas como las personas grandes”*. O como también como lo expresa Ana María Chica Vásquez *“Para mi ser niña es que somos únicas en el mundo”*. Y agrega Yedi Alejandra Yotagri *“Que debemos ser femeninas, respetuosas, responsables y amorosas”*. Igualmente Valentina Rodríguez argumenta, *“El labial me hace sentir mujer, con mis labios me siento mujer, soy hermosa, cariñosa y siempre ayudo a los demás y muy delicada”*. Expresiones registradas en el taller: **“Lo Femenino/Masculino”**

Aparte de estas concepciones también expresan los aspectos que no les gustan de su condición de mujeres como es el hecho de permanecer en un mundo pasivo que les ha restringido la participación en lo público y que las ha mantenido subordinadas al ámbito de lo doméstico como lo expresa Mendoza (1999). En las siguientes expresiones las niñas reclaman equidad de género, con redefinición de roles que estén a la par con los cambios sociales y culturales de la época y del contexto. De igual manera muestran en las diferentes formas de lenguaje la identidad que tiene con lo femenino y cómo ven lo masculino. Esto fue lo que manifestaron: Ana María Chica *“De las cosas femeninas no me gusta que tenemos que hacer todas las cosas de la casa”*; también María Clara Baena lo

*explícita cuando afirma: “Los hombres bien relajados en la cama, pero claro que algunos de ellos tienen que arreglar la casa mientras no están las mujeres”* De acuerdo a estas apreciaciones las niñas sienten que hay una marcada discriminación en las tareas de la casa, en los comportamientos y en las actitudes que se toman como únicas de cada género.

Las situaciones planteadas anteriormente se hacen visibles también en la escuela que prolonga y hace de su práctica educativa el modelo de la cultura patriarcal; las niñas se sienten excluidas en muchas de las actividades; por ejemplo en los deportes por eso las clases de educación física, los juegos y ejercicios han sido tradicionalmente aquéllos que tengan relación con la delicadeza, los buenos modales, la forma de sentarse y las posturas que asumen y que las identifican como femeninas; además la forma de vestir, de llevar el cabello y los accesorios que usan, esto asociado a la concepción sobre el cuerpo de la mujer el cual ha sido considerado más débil que el del hombre. De igual manera y como herencia de la cultura patriarcal, la mujer continua relegada al mundo de lo privado, dedicada a la crianza de sus hijos y para esto se sigue educando con prácticas excluyentes en las que les priva de compartir espacios educativos con el otro género, dando continuidad a una división marcada entre los sexos. Manuela Ruiz lo manifiesta *“No me gusta que las mujeres no puedan jugar fútbol”*

Las representaciones más evidentes de las niñas que identifican lo femenino parten desde lo biológico en función de las diferencias que hacen de su cuerpo. Desde lo sexual se diferencian a partir de sus órganos reproductores, resaltan el hecho de que las mujeres pueden tener hijos y los hombres no, lo cual coincide con Badinter (1987) cuando expresa que esa es la diferencia esencial entre el hombre y la mujer. La diferencia de los sexos se fundamenta en el sistema binario; atendiendo a él no se puede hablar de lo femenino sin incluir lo masculino. Al respecto se puede afirmar que en todas las culturas existen los prototipos de género femenino y masculino, en este sentido Mead, citada por Badinter,

argumenta que “no se conoce ninguna cultura que haya proclamado de forma expresa una ausencia de diferencias entre el hombre y la mujer, al margen de las que les compete en la procreación de la generación siguiente” (1987, p. 18)

La representación que las niñas hacen de lo femenino se fundamenta también desde la concepción de género. Desde la antropología se plantea la diferencia de lo femenino masculino por la oposición entre la naturaleza y la cultura; en esta relación todo lo concerniente a lo biológico pertenece al orden de la naturaleza, por el contrario lo que se construye en la interacción con el otro a través del lenguaje, pertenece al orden de la cultura. Lamas, citada por Cuestas y otros (2003) plantea que las diferencias sexuales estarían dadas por la naturaleza y las diferencias de género estarían dadas por la cultura; así el concepto de género hace referencia a los significados sociales que los hombres y las mujeres construyen para propender por una relación de complementariedad.

Las representaciones de género femenino de las niñas se construyen desde los significados que para ellas tiene los hechos sociales y la influencia de la cultura patriarcal. A través de las técnicas interactivas, expresaron las representaciones que construyen de lo femenino y reclaman equidad de género. En los talleres relacionados con la construcción de la subjetividad femenina así lo expresaron a través de la construcción de cuentos. En ellos las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico presentaron una reflexión crítica acerca del rol de la mujer en el contexto social. Se retoman a continuación cuentos construidos en la segunda sesión del taller “**Cultura y familia**” la cual se realizó para profundizar las concepciones acerca de lo femenino, allí se trabajó la técnica la “velocidad del color”, evidenciando en sus narraciones el código cultural operando entre la fantasía y la realidad.

**“Todo lo femenino que encontré en el mundo”**

*Por María Clara Baena*

*10 años de edad*

Cuando Dios iba a crear a la mujer dijo un ángel ¿por qué gastas tus energías en algo que no servirá? Y Dios respondió: lo que hago es de mucha igualdad y sus derechos

sirven demasiado para la humanidad y sus derechos son variados: ella cría a sus hijos, los alimenta y los cuida, asea la casa, hace la comida, y para el otro día repite lo mismo, incluido lavar la ropa, madruga para hacer el desayuno, la comida y el almuerzo, lleva sus hijos al colegio y el ángel dijo: ¿pero acaso ella no se cansa? Y Dios dijo: para la mujer que trabaja, su día es más pesado, madruga más, pero la mujer no descansa mucho y se cansa demasiado. Y dijo el ángel ¿pero acaso la mujer no tiene ningún defecto? Y respondió Dios, si, uno; el ángel preguntó ¿cuál? Dios respondió: que no hace valer sus derechos

Es el imaginario femenino de una niña de diez años que lee en su contexto las formas de opresión de la mujer. Lo femenino lo relaciona con servidumbre, encierro, el cuidado de los hijos, pasividad, sumisión y vida doméstica; además argumenta como el **sentir, pensar y actuar** de la mujer están condicionados por patrones heredados culturalmente. La reflexión la plantea desde la exigencia y el respeto por los derechos de las mujeres.

#### **“La coneja coqueta”**

*Manuela Ruiz*

*10 años*

*“Había una vez una coneja que cuidaba mucho su cuerpo, ella era muy coqueta y amigable, su papá le decía que no se juntara con conejos desconocidos, ella le decía a su padre que tranquilo que ella cuidaba su cuerpo, ella era femenina y respetuosa con los demás, ella cuidaba a los enfermos y cuidaba a su gente querida, ella era muy delicada con sus cosas y muy bella”*

El imaginario femenino está asociado al rol de la mujer desde el cuidado a partir del cuerpo y de la responsabilidad con el otro. La representación de lo femenino está relacionada también con imágenes, colores y tamaños, figuras de la naturaleza, además es significativo el tamaño de las iconografías, las que representan lo femenino son figuras más pequeñas, hecho que muestra una vez más la forma como las mujeres han sido opacadas y minimizadas a través de la historia.

La construcción de estas representaciones tiene su nicho en la socialización primaria, desde el escenario de la familia se tienen los modelos que ellas apropian, crean y recrean en este curso de la vida, para muchas la figura más importante es la mamá o alguno de sus pares académicos. Laura Romero expresa *“Mi mamá me quiere mucho y yo sé cuando me pega o me hace algo y a mí no me*

*gusta, es porque ella quiere que yo sea una niña o mujer correcta*". La madre para las que las tienen presente, se convierte en su referente, esto les permite anclar las representaciones que ponen en escena. Manuela Ruiz expresa "*La persona que yo más admiro es a mi mamá y lo que más me gusta de ella es que me dio la vida*". Por lo tanto en la interacción entre madre e hija se vive un proceso de reciprocidad.

Otros referentes se posicionan en la socialización secundaria, es decir, las profesoras se convierten en un modelo a seguir; en ellas están observando, captando y fijando comportamientos que aprueban y desaprobaban y que les permiten expandir su subjetividad. Pero ellas dentro de su mismidad sacan a flote lo que la escuela no quiere visibilizar, encuentran el momento oportuno en alguna de las actividades o en la cotidianidad y se despojan de los patrones que se les están inculcando, aparecen sus expresiones, sus movimientos, el uniforme correcto toma otra forma distinta al que la escuela les exige; así, las representaciones que construyen sobre su cuerpo aparecen en cada uno de los momentos de la jornada escolar y se resalta como su momento más oportuno, las actividades deportivas y los actos cívicos, ya que ellas se convierten en el canal para comunicar y expresar su subjetividad; son dispositivos efectivos para visibilizarse, frente al proceso excluyente que la escuela les presenta.

Otros referentes para la concepción de lo femenino son tomados de los medios masivos y la publicidad; en este sentido, los/as modelos del momento, son patrones que alimentan la construcción de su ser de mujer y que la escuela no visibiliza. Los medios masivos de comunicación tienen cada vez mayor incidencia en el proceso actual de construcción de la subjetividad de las niñas /niños, a tal punto que aparecen compitiendo con las instituciones que antes eran decisivas en la socialización, como los grupos primarios y la educación formal.

Las imágenes y discursos transmitidas por los medios de comunicación y la publicidad, como expresa Giroux “(...) *en los medios de comunicación masiva, en este mundo manipulado por la publicidad y la moda; la imagen y la cultura de los jóvenes consignadas y explotadas debido al gran placer que ellos evocan*”(2001, p. 148), acontecen como representación de la cultura, en la difusión de modelos de identificación, valores, ideales, esquemas corporales vinculados a la moda, a la alimentación, modos de ser y de comportarse, son insumos que influyen en la construcción de la subjetividad y en particular para las niñas. Las participantes en este estudio dejan ver la influencia de los medios a través de sus conversaciones, fue notorio durante la ejecución de los talleres como los temas de conversación para ellas eran las telenovelas y programas preferidos. Son conocedoras y se apropian de los últimos métodos para mantenerse delgadas; las propagandas y los anuncios sobre las últimas tecnologías son temas que conocen y manejan con suma propiedad.

El cuerpo es sede de todos los recursos que la tecnología propone, a través de lipoesculturas, dietas, productos ligeros, gimnasia; las niñas en este momento de transividad son portadoras del cuerpo modelo de acuerdo a las pautas establecidas y son transmitidas por los medios a partir de la publicidad. Esta situación se pudo observar en los talleres sobre “**el cuerpo como lenguaje**” y “**Familia y Escuela**”, en ellos las estudiantes aprovecharon para proyectarse a futuro; en el registro fotográfico y en sus escritos lo expresaron.

En este marco publicitario, las niñas se encuentran atravesados por el mundo de la imagen, la escuela se ve disociada de los nuevos modos de vida y ellos, los niños/as ven en la calle lo que la escuela no enseña; por esta razón es urgente revisar las metodologías de enseñanza, incorporar las nuevas tecnologías a la clase, diseñar estrategias de aproximación a los y las estudiantes para conocer su cotidianidad y desde allí, acompañar el proceso de construcción de identidad.

### **3.2.3 El cuerpo como dispositivo de poder y control en la escuela**

El cuerpo para las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, es el referente a través del cual se expresa y aparecen en el escenario escolar. Situación que para la escuela no cobra sentido, ni significado; es decir, el lenguaje corporal manifestado por las estudiantes, pasa invisibilizado; en la práctica de la escuela, el cuerpo se reconoce para el disciplinamiento y el orden. Lo develado en este estudio evidencia que para la niñas el cuerpo es su canal de comunicación y sus actuaciones son referenciadas desde las particularidades de cada una de ellas. Por lo tanto, en el siguiente recorrido se explicita el significado del cuerpo y como para la escuela está ausente del proceso pedagógico.

Desde los procesos de socialización primaria, en la vida familiar, la niña comienza a cumplir con una serie de obligaciones, normas y reglas, que le permiten vivir dentro de la sociedad sujeta a prácticas de control, vigilancia y dominación por parte de los adultos. Ellas están sujetas a una relación de dependencia que se refleja en el cuidado, en la satisfacción de sus necesidades y en el abrigo afectivo. De esta manera, el cuerpo comienza a ser modelado, cuidado y entrenado con ejercicios y movimientos que les dan seguridad y las fortalecen físicamente; a relacionarse con los otros, a transformar su condición según el curso de la vida y a hacerse sujeto social. Este cuidado que es ejercido por los adultos, se convierte en formas de control sobre el cuerpo de la niña desde su nacimiento y durante el trayecto de su vida, así empieza a ser controlada y a obedecer mandatos, situaciones que se evidenciaron en el taller “**el lenguaje corporal**”.

A la niña se le encarcela en un mundo rígido y disciplinado, que le niega la posibilidad de desarrollarse integralmente, esto es, de percibir la vida desde las diferentes dimensiones del desarrollo que contribuyen a la generación de procesos autónomos, relacionados no sólo con la obediencia a la norma, sino con la generación de procesos que se gestan desde otras esferas del desarrollo y dan cuenta de los sentimientos, las emociones y las pasiones, entre otros.

En la escuela, como espacio de socialización secundaria, se crean y se refuerzan nuevas relaciones, apegos, fantasías, miedos, temores, confrontaciones, decepciones e incertidumbres, pero de igual manera esta interacción entre los actores a través del cuerpo también posibilita la construcción de la subjetividad en el espacio escolar.

Para ayudar a la construcción de la subjetividad, la escuela no debe condicionar el desarrollo físico, social y emocional que se expresa a partir del cuerpo como lo expresan Bertheart y Bernstein (1992) él tiene sus razones, es vida, movimiento y comunicación. Tomamos posesión de él para hallar, vitalidad, salud y autonomía; el cuerpo alberga ternura, afecto, amor, cariño, inteligencia, sentimientos y emociones; además, es una tríada, en la que se fusiona la estructura física y material con la parte espiritual, lo que en palabras de Morín (2001) es la conjugación de lo biológico, psíquico, social, afectivo y racional en el ser humano.

Pero cuando la escuela conserva las prácticas disciplinarias del siglo XVII y XVIII tal y como plantea Foucault (1984) "*la domesticación del cuerpo*", violenta, altera, reprime, regula, homogeniza y controla desde dispositivos de poder semejantes a las estructuras de dominación de dicha época como las fortalezas militares, las cárceles, los hospitales, las escuelas y los conventos; se fabrican cuerpos similares a las máquinas que hacían parte del sistema de observación y vigilancia en todos los ámbitos de la sociedad para lograr un control panóptico sobre los individuos mediante un modelo de educación basado en la rigurosidad, el respeto y la obediencia, además de impartir un saber.

El control panóptico mantiene vigencia en la institución educativa Diego Echavarría Misas con el fin de formar y controlar a las niñas en los distintos momentos de su vida escolar; en los períodos de formación, en el recreo y en los actos cívicos. En el aula de clase, el maestro ejerce un control y una vigilancia sobre ellas, no solo para evitar roces, peleas y agresiones, sino para mantener la

actitud de respeto por la norma. En este sentido, la mirada totalizadora del profesor, controla en la cercanía y en la distancia, logra una vigilancia en todas las actividades escolares, mediante la exigencia de mantener los cuerpos en el lugar asignado; en el encuentro maestro-estudiante hay una figura con mayor poderío sobre la otra que denota una relación asimétrica y conlleva a la modificación de la conducta de una manera impositiva. Así todo movimiento es controlado y dirigido por el adulto convirtiendo el cuerpo en objeto de poder como forma de sometimiento de unos a otros. Puede decirse que la escuela construye el cuerpo de las niñas desde la homogenización y precisión del espacio y del tiempo, como lo expresan Buitrago y Herrera y (2004), para formar desde el espacio escolar con el debido rigor y control en la adquisición de hábitos que se despliegan en la vida familiar, laboral y social.

Las relaciones de asimetría en las que los docentes se apoyan para facilitar su práctica son visibles en todos los momentos de la vida escolar. Una de las reiteradas frases escuchadas por las niñas está relacionada con la participación; al levantar su mano deben hacerlo autorizadas por el docente y en ocasiones, -dicen ellas- *si uno levanta la mano, malo, si la baja malo*, sólo es cuando ellos/as lo permitan. Cajiao ilustra esta apreciación en una de las tantas frases en las que demuestra las relaciones de poder verticales y unidireccionales que se dan en el aula de clase y que en el caso de nuestra investigación, vulneran el ser de las niñas, expresiones como *“nadie se pare, yo paso por el puesto a revisar las tareas”, “Devuélvame la bandera, por lo que veo usted no mereció izarla, nada que mejora la letra y esa fue la condición para ponérsela”* (1994, p.82) son una clara evidencia de la forma dominante y autoritaria de ejercer el poder a partir del control del cuerpo.

La observación hecha en la puerta de la institución permitió detener la mirada en los movimientos y las dinámicas que se dan en ese momento. Fue el escenario que posibilitó la interacción de las niñas con sus padres al despedirse de ellos o

de quienes las acompañan para dejar su mundo exterior tras la reja y darle paso al mundo ordenado de la escuela. En ese momento las niñas comienzan a cumplir las órdenes y normas de la institución. Al entrar lo hacen con entusiasmo y en sus rostros se refleja la alegría de encontrarse con sus compañeras con quienes comparten su mundo, cargado de afecto y cariño. Es un mundo de colores que recrea el espacio escolar desde las 11:30am. Ellas con sus morrales a la espalda inician el recorrido bajo la vigilancia de un adulto que opera como el instrumento de control que supervisa la entrada, los modales, el comportamiento, el uniforme, el lenguaje, entre muchos otros aspectos.

Por lo general las niñas llegan y se agrupan con sus amigas; con ellas comparten risas, juegos, temas en especial sobre sus programas preferidos de la televisión, en medio de estas conversaciones se van acercando al patio para la formación, los días que les toque. Allí se van organizando y buscan las compañeras de grupo para ubicarse en el puesto que les ha sido asignado. Todos los grupos se organizan en filas para recibir información de parte del coordinador o docente encargado de la disciplina. En este momento, las niñas son sometidas al rigor sobre las posturas que deben adoptar, cómo deben pararse, actuar mirar y reaccionar, deben estar atentas al sonido del timbre y el megáfono, sus movimientos son coordinados por signos, gestos, señales, miradas, palmadas, monosílabos y cantos; sus cuerpos están entrenados para obedecer a estos mandatos a los que ellas reaccionan de manera automática.

Además, tienen a su consejero de grupo a los lados supervisándolas y observándolas el tiempo que dura el evento; ellos permanecen a su lado como centinelas, mandándolas callar y asegurándose de que escuchen las recomendaciones y los informes que el coordinador está impartiendo. De esta manera las niñas quedan sujetas a los mandatos y sus cuerpos son manejados y sometidos al ritual antes de entrar al aula de clase.

Una vez terminada la formación, el coordinador o el encargado de la disciplina dispone la subida a las aulas de clase, desfilan en orden y por grupos, pero en ese momento a ellas se les ocurre pedir permisos para la tienda, el baño o cualquier otra actividad ajena a la del aula, todo es concedido pero con advertencias o regaños porque la jornada académica tiene un tiempo y esto hay que cubrirlo. El grupo que tiene educación física al entrar al aula de clase deja sus morrales, se organiza en filas para bajar al patio a recibir la clase, todo es parte del ritual que conlleva al rigor disciplinar a partir del control del cuerpo.

El ingreso al aula de clase como escenario donde se dinamiza la vida de las niñas, es el espacio donde interactúan con sus pares, comparten sus proyectos y crean fantasías; allí, también se rigen por normas que atañen al manejo del cuerpo. El salón está dispuesto en filas donde cada pupitre rosa con el otro para dar cabida a grupos de estudiantes que oscilan entre 40 y 45 niñas, a un lado se encuentra un pequeño escritorio para el profesor, ubicado de tal manera que pueda controlar desde allí el grupo y cuando está en ejercicio de su práctica, siempre se sitúa de frente a las niñas, quedando éstas como congeladas entre el tablero y el profesor, dos dispositivos de poder a los que las niñas deben obedecer: el docente por representar el saber y la autoridad y el tablero porque se convierte en el lugar donde las niñas focalizan su mirada para las notas, tareas y explicaciones.

En la observación realizada fue común escuchar frases como: no se paren, hagan silencio, levante la mano, mire al tablero, párese bien, siéntese bien, así no se sienta una señorita, entre otros. Esta situación refuerza el control disciplinar a partir del cuerpo que se da en este espacio; con estas actitudes se inhibe la participación de las niñas; su lenguaje y su motricidad se condicionan y se sujetan a la norma, perdiendo parte de su sensibilidad como lo plantea Sennett al referirse a la crisis táctil del individuo móvil contemporáneo "*el movimiento ha contribuido a privar al cuerpo de sensibilidad*", (2003, p. 274). En este sentido, la

construcción de subjetividad en las niñas desde el reconocimiento de su cuerpo y las limitaciones en sus movimientos es negada y sometida al control y manipulación por parte de los adultos.

### **La educación física, un espacio de exclusión**

Parte de ese control disciplinar a partir del cuerpo se visualiza también en los escenarios deportivos, expresamente en la clase de educación física. Ésta se convierte en una vivencia poco agradable para muchas de las niñas que por la condición de género se les limitan las prácticas deportivas y los movimientos; además se da en espacios estrechos que son destinados simultáneamente a otros usos como el de parqueadero, espacio que la mayoría rechazan según lo expresaron en el taller “la escuela soñada”.

Al iniciar la clase de educación física, la presencia severa, rígida y autoritaria del educador es visible, él impone y reglamenta una clase que por su carácter, debería ser un momento lúdico, de goce y placer por el deporte; en cambio se convierte en una asignatura más del currículo que hay que cumplir. Así, los movimientos son dirigidos, ordenados y curricularizados gradualmente. Son disciplinadas y entrenadas para la nota, convirtiéndose en algunos casos en una tortura, sin que se considere que la condición de género, física, afectiva o emocional en ocasiones no les permite o no les convoca a hacer determinados ejercicios.

De otro lado, existe una postura sexista frente al deporte y sólo les dirigen ejercicios que tradicionalmente han sido asociados con niñas como la gimnasia, el balonmano y el baloncesto, buscando con ello un control mayor y negándoles la posibilidad de realizar prácticas deportivas como el fútbol, el taekwondo que según expresaron ellas son de su interés. Siempre se está planeando esta clase desde de su condición de género y de esta manera se les transmite la tradición centrada

en la cultura patriarcal que perpetua prácticas excluyentes en este sentido. Esto lo argumentan bajo la idea de que las niñas deben ser delicadas, femeninas y tiernas, conceptos que reafirman el estereotipo del ser femenino, pero que a su vez frenan con la construcción de personas con capacidad de desarrollar la construcción de una subjetividad crítica que les brinde seguridad, las libere del estigma femenino de niñas cultas, delicadas y sensibles, además que las potencie como seres humanos en construcción, mediante el afianzamiento y empoderamiento como sujetos sociales activos, críticos y reflexivos .

La pedagogización del cuerpo a través de la educación física debe estar direccionada a promover el desarrollo de éste en lo físico y mental. Correr nadar, jugar y narrar fútbol, fortalecer su cuerpo a través de la fuerza para defenderse si es el caso. Y es que el cuerpo como lo expresa Barroso es *“experiencia física”, “imagen física”, “expresión total”, “expresión facial”, “postura”. “Actitudes corporales”, “movimiento”* (1987, p. 117). De esta manera la mujer debe superar, desde la clase de educación física, el estereotipo que la identifica como pasiva, femenina, delicada, soñadora, semejante a una porcelana que no se debe tocar como lo expresa López (2008) que además tiene vedados ciertos comportamientos, actitudes, movimientos y espacios sociales.

### **Control en el recreo**

El momento más esperado por las niñas durante la jornada pedagógica es el recreo. Sin embargo, en este espacio los cuerpos están también bajo centinela de sus educadores reforzando la mirada panóptica, les controlan los juegos, los movimientos, las relaciones y las expresiones. No se debe correr porque no hay espacio; juegan a las rondas, se agrupan con sus pares sentadas en el piso; algunas juegan al lazo, no se admiten juegos bruscos, otra vez argumentando su condición de género. Sumado a esto, los maestros que actúan como observadores, en ocasiones restringen el disfrute que trae saltar al lazo, jugar a la

ula-ula, argumentan con ello la dificultad para el control disciplinar, limitando así a ese ser móvil a regular los movimientos corporales y a subestimarlos como elementos importantes en la construcción del ser.

Los cuerpos en vez de ser pedagogizados para la interacción y el desarrollo motriz e intelectual, son todos dirigidos y ordenados perdiendo parte de la sensibilidad que puede despertar el contacto con el otro; sin embargo, el descanso pedagógico es el espacio de interacción, es el espacio que les permite mayor libertad. Allí pueden expresar su sentir, pensar y actuar de una forma espontánea, tranquila; comparten con sus pares las situaciones de sus vivencias, se relacionan y expanden su subjetividad.

### **El cuerpo y la construcción de la subjetividad femenina.**

La observación que se hizo en el taller realizado con técnicas teatrales permitió una lectura diferente frente a la construcción de la subjetividad femenina en la que el manejo del cuerpo en este curso de la vida fue de gran significación para ellas. Se realizaron actividades para identificar los imaginarios de mujer que están construyendo y el sentido significado que le dan a su cuerpo; en sus representaciones evidencian patrones sociales, culturales y de construcción de género heredados de la cultura patriarcal. En expresiones como: “*mi cuerpo es algo maravilloso*”, “*es lo que me hace sentir niña*” “*es territorio seguro*” lo reafirman. También conciben el cuerpo como “*algo sagrado que Dios les dio y que nadie puede tocar*”; es así como lo manejan, valoran y conciben como algo que pertenece a su mundo privado.

Las niñas develaron sentimientos de placer y alegría al percibir que el aula se convirtió en el escenario para actividades lúdicas, en las que su cuerpo fue reconocido, tuvo movimiento propio, lo pudieron manejar; a través de él expresaron sus emociones. En medio de la informalidad, se despojaron de la

normatividad escolar y desplegaron su creatividad para representar escenas de la cotidianidad escolar, familiar y del entorno social (la calle); también les permitió actuar de manera libre, ampliar sus concepciones acerca del cuerpo y de lo femenino. Con ejercicios como el baile, la danza, acompañados de movimientos, música y juegos, escenificaron y proyectaron sus vidas, actividades que pocas veces se realizan en la escuela, ya que su función se centra en impartir conocimiento, dejando por fuera expresiones en las que la dimensión emocional es de gran significación para la construcción de la subjetividad y del ser de mujeres, con un proyecto de vida que las hace partícipes de la vida laboral.

Manuela Ruiz Pérez, de 10 años edad, sonriente, alegre, llama la atención dentro del grupo por ser una niña por su contextura gruesa y como ella misma argumenta *“a las gorditas nos rechazan, pero somos muy lindas y cariñosas”*. Aunque en sus expresiones ella demuestra la baja autoestima que le produce tener un peso tan alto y cuando se le indaga sobre lo que cambiaría de su cuerpo, comenta *“cambiaría la gordura, los brazos, el estómago, y las piernas”*. A ella le encanta jugar baloncesto, por eso es usual verla antes de comenzar la jornada o en el recreo con un balón en sus manos.

Para la mayoría de las participantes, el cuerpo les da seguridad, cuando se expresan hablan a través de él; éste toma el lugar de los argumentos para enfrentar los dispositivos del poder que los adultos ejercen sobre ellas, así lo plasmaron en el taller de la escuela soñada cuando al referirse a los profesores soñados se percatan de los defectos de sus maestros en la parte física o en la forma de actuar, los tienen presentes, los vuelven significativos, los comentan entre los pares, hacen mofa de ellos, esto para ellas se convierte en un mecanismo de resistencia frente a las prácticas que los maestros desarrollan.

Interpretar las estaciones de la vida a través del taller “lenguaje corporal” permite visualizar los sueños, esperanzas y las proyecciones profesionales que

construyen, asociadas a los referentes culturales y las prácticas sociales que han recibido en el proceso de socialización de la familia y del contexto que habitan. En sus representaciones demuestran la capacidad para identificarse con los distintos cursos de la vida. Como bebés lloran, se estiran, duermen, llaman la atención a quien las cuida; a los nueve meses presentan inestabilidad con su cuerpo, a los tres años corren, juegan, su subjetividad se construye en la interacción con el entorno familiar, aunque en éste momento, algunas asumen la actitud de indiferencia y prefieren no hacerlo. A los siete años están en la escuela, juegan, hacen amigas conversan en barras o grupos; a los diez años se expresan a través de su cuerpo, se ven como modelos mostrando una marcada influencia de los medios de comunicación de la publicidad. Construyen su subjetividad con los modelos como referentes sociales; a los trece años, edad que tienen muchas de las participantes, se muestran peleonas, se gritan y agreden físicamente, hay una competencia por el cuerpo y es un tema que las convoca, alrededor del cual construyen sueños e imaginarios. Entre los 18 y los 25 años las niñas se ven unas como profesionales, pero sin descartar en todas, su rol de mamá, así lo escenificaron con su cuerpo. Todas en su representación se veían mamás.

Estas representaciones y expresiones no se alejan de la realidad en la que ellas están inmersas en su entorno familiar y social, ambientes que favorecen o limitan la construcción de la subjetividad. María Paulina Marín Hernández de 10 años, narra *“yo no quiero que mi mamá se consiga otro señor porque los viejos le pegan a las viejas y de pronto me pega a mí. Si le pegan a mi mamá yo le quiebro un foco en la cabeza”* Muchas de las niñas viven en situaciones de violencia, soledad e incertidumbre, conviven con padrastros o madrastras, hecho que las confunde a la hora de identificar las figuras de autoridad en la familia como referentes básicos en el proceso de socialización primaria y de construcción de su proyecto de vida.

Los sueños e imaginarios de las niñas están en constante cambio, son interferidos continuamente por situaciones de inestabilidad familiar; ellas en su mayoría viven

en un ambiente donde domina la familia monoparental, en él asumen el rol de adultas, en el que perpetúan prácticas culturales que han identificado a la familia como el primer escenario para la construcción de la subjetividad.

Finalmente, el cuerpo en la construcción de la subjetividad femenina ha sido considerado como objeto de control y vigilancia en el espacio escolar para moldear y disciplinar a las estudiantes y así mantenerlas en un modelo homogeneizante que responde a los patrones culturales del sistema; en este sentido, las niñas son sometidas permanentemente a cumplir con reglas y normas de la rutina escolar, pero cuando a ellas se les ofrece la oportunidad de actuar en escenarios diferentes al aula o a los espacios institucionales, expresan alegría, asumen su rol con seguridad y se proyectan a futuro como mujeres con expectativas que las empodera en el medio y que pueden superar el estigma que históricamente ha identificado a la mujer como un ser perteneciente al mundo doméstico y que el cuerpo para ella es más que el molde para procrear a sus hijos.

### **3.3 El actuar ético del maestro una práctica para la inclusión y la libertad**

En el proceso investigativo se hicieron visibles a través de los “**talleres creativos**” las apreciaciones que las niñas hacen de las acciones pedagógicas que los docentes realizan al interior del aula de clase. La práctica educativa de algunos docentes con las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico demuestra exclusión como se evidencia en el primer capítulo donde aparecen las voces de las estudiantes expresando el **sentir, pensar y actuar** que para ellas ha significado su vivencia en la escuela y la construcción de su subjetividad.

Como consecuencia de esto, se hace una reflexión de la responsabilidad ética del educador, puesto que la práctica de la escuela descansa en la acción educativa

del maestro; en este sentido, su actuar con las estudiantes, el establecimiento de relaciones y el manejo del lenguaje deben contribuir a que se construya una práctica educativa incluyente; es así como el docente desde la perspectiva de las estudiantes aparece en este estudio como un actor fundamental, ya que sus acciones siempre son puesta en escenas, analizadas y contextualizadas por las estudiantes.

### **3.3.1 El maestro, artífice en la construcción de la historia del Otro y de lo otro**

Expresa Nietzsche, (S.F) *“Los que no tienen conciencia de ser ciudadanos de estos tiempos conservan el derecho a la esperanza. Si fueran de este tiempo, contribuirían a su destrucción y perecerían con él, mientras que, por el contrario, quieren despertar su época a una nueva vida, para perpetuarse en esta misma vida”.*

El maestro debe estar en la capacidad de permitirse una transformación. En la medida en que cada docente asuma su responsabilidad se logrará crear el lienzo en el que se plasme el nuevo proyecto educativo de la escuela, para esto, se requiere de una práctica educativa centrada en un pensamiento, donde la **divergencia** y la **convergencia** sean la constante, los trazos estén fundamentados en acciones éticas responsables, las texturas sean la expresión de la **diversidad**, a través de las líneas se extienda la **libertad**, la mezcla de los colores permita la armonización de la convivencia, la creatividad sea el elemento constitutivo de la **inclusión**; igualmente, en la consecución de las formas se debe acoger a los que dentro de la obra, las vicisitudes de la vida, les ha puesto en el camino otros signos para entender su existencia, por eso, los que los rodean hacen de sus acontecimientos cotidianos espacios de reflexión, en donde la mirada encuentra otra perspectiva, al abrigarlos el horizonte marca otra esperanza. Así, en la construcción de cada segmento el **rostro del Otro** cobre sentido y significado desde la huella de su vida.

Este lienzo debe ser toda una proeza, cada maestro encuentra que su intervención no debe ser inferior al reto que se le plantea, debe ser artífice responsable de sus propias acciones, capaz de aventurarse a conseguir otras formas que permitan dejar huella, encontrándose a sí mismo para emanciparse, de esta manera, el sujeto terminará por difuminarse para encontrarse consigo mismo y con sus semejantes.

En este sentido, Nietzsche ha hallado en Schopenhauer, al maestro sereno, leal y constante; a través de estos elementos es como ha generado su aporte a la construcción del lienzo, estas virtudes lo han hecho salirse de la aglomeración cotidiana para ser él mismo, para emanciparse y ser independiente, pero convencido de una responsabilidad para consigo mismo y sus semejantes, lo que le ha permitido marcar su propia historia. Autores a quienes se les ha considerado como existencialistas que han comprendido al individuo como un ser **libre** y **responsable**; sus tratados se han centrado en la existencia individual y concreta del hombre.

Nietzsche, al evocar la ecuanimidad en Schopenhauer, pone en escena al educador, descubre en él al verdadero maestro, al que significa para atribuirle que se ha descubierto, ha realizado su mejor creación. Por eso, se convierte en fuente de inspiración, es allí donde encuentra su mejor fuente para catar el conocimiento, esto es, se convierte en su referente para describir al educador, por ello afirma que:

Tus verdaderos educadores, tus verdaderos formadores te revelan lo que es la verdadera esencia, el verdadero núcleo de tu ser, algo que no puede obtenerse ni por educación ni por disciplina, algo que es, en todo caso, de un acceso difícil disimulado y paralizado. Tus educadores no podrían ser otra cosa que tus liberadores ([www.nietzscheana.com.ar/schopenhauer\\_como\\_educador.htm](http://www.nietzscheana.com.ar/schopenhauer_como_educador.htm))

Por lo tanto, el maestro debe ser un libertador capaz de ofrecer otras expectativas a sus educandos para que éstos alcancen su emancipación, esto es posible en el encuentro de la responsabilidad **ética** del educador. En este sentido, el maestro se

construye, se descubre, tiende puentes, sus huellas son memoria, encuentra su esencia como fuente de inspiración para dar su mejor testimonio, se abstrae de lo que lo impurifica; como habla el mismo Nietzsche de Shopenhauer: es preciso adivinar al pintor para comprender la imagen.

Poner en escena estos elementos permite reflexionar sobre la responsabilidad **ética** del maestro en la básica primaria de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas; en este contexto es plausible reconocer a los maestros que construyen con su empeño y sabiduría la práctica educativa, se desafían a sí mismos, se escapan de las posiciones de la cultura dominante que los quiere atrapar, jamás pierden su magia, no se dejan vencer en la construcción de su obra y su **poder** se despliega en beneficio de los otros. ¡A esos maestros nuestro afecto y reconocimiento!

Desde esta reflexión y por la vivencia en este proceso investigativo, se requiere fundamentar una perspectiva de la responsabilidad ética del maestro. Es decir, el educador debe hacer de su práctica educativa un acontecimiento de **alteridad**, de apertura, de reconocimiento del Otro como diverso; es así como en el encuentro ínter-subjetivo la relación acontece como un acto dialógico, los actores se visibilizan, se abren espacios para la comprensión y cada sujeto se inscribe como responsable de la construcción de la historia del Otro; así, el testimonio del maestro en su práctica dará cuenta de cuál ha sido su aporte a la construcción del lienzo y bajo qué procesos de responsabilidad lo ha realizado.

El no darse el encuentro ínter-subjetivo, desde esta perspectiva, la práctica del maestro seguirá dejando sensaciones encontradas; su ejercicio, se extenderá en el proyecto de vida de sus educandos como una historia que se prolongará en el tiempo, será recordada sólo como un trazo en el sujeto que lo ha marcado negativamente, situación presente en la mayoría de las niñas incluidas en este estudio.

### **3.3.2 Maestro una reflexión...saber vs. Repetición**

Frente a la realidad develada en este estudio, el maestro de la educación básica primaria se encuentra hoy frente a otro paradigma para el ejercicio de su práctica profesional, por eso es imperante la necesidad de una ética en la que el maestro sea responsable de sus acciones para consigo mismo y sus educandos.

Es evidente cómo algunos maestros de la educación básica en la Institución Educativa Diego Echevarria Misas se han inscrito en un proceso de enseñanza-aprendizaje centrado en la racionalización instrumental como lo planteará Freire (2005); tejen con sus educandos una relación academicista, de asimetría cuando en el acto pedagógico no cobra vida el **sentir, el pensar y el actuar** de las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico; además, la subjetividad que construyen las niñas pasa desapercibida, la forma como evoluciona su cuerpo no cuenta para la escuela, en cambio, lo toma para disciplinarlo de acuerdo a los cánones tradicionales sobre los que se ha trabajado por siglos. Esta perspectiva de desempeño reduccionista, al ajustarse sólo a unas tareas y encargos impuestas desde el sistema que ampara la práctica en dispositivos ejecutados de manera acrítica, desconoce que con ellos se vulnera a las niñas, como es el caso de María Clara Baena Restrepo y la mayoría de las estudiantes incluidas en este estudio cuando argumentan la forma como los educadores las han estigmatizado por el trabajo académico en el proceso escolar.

En este sentido, los elementos instaurados desde el andamiaje educativo deben servir para potenciar al ser, de lo contrario se convierten en instrumentos perversos porque el educador sin darse cuenta, atraviesa la subjetividad de sus educandos de manera negativa. Además, el aporte de la educación en cuanto a la resistencia, como un acto político, se pierde al trasladar al plano personal la intención del educador a su propio bienestar. Sin embargo, no se puede desconocer que al maestro se le debe ofrecer garantías necesarias para que en el

desempeño de su labor haya espacio para la actualización permanente y por ende, además porque ello contribuye a la exaltación de su ser.

El maestro de la Institución Educativa Diego Echavarría Misas de la básica primaria no puede seguir con la convicción de que si cumple bien las funciones que le impone el sistema, ha cumplido con su responsabilidad ética; es decir, su práctica no se puede agotar en este pensamiento. Por el contrario, en su proyecto ético y pedagógico debe albergar e incluir a todas las estudiantes, ir tras las huellas de aquellas que realmente necesitan acogida y acompañamiento en el proceso enseñanza-aprendizaje; debe tener la convicción de que su práctica educativa va más allá del acto de recibir información y esperar que las estudiantes den cuenta de ella; en este sentido, hay que apostarle a la condición humana y ofrecer las mismas condiciones a cada una de las estudiantes como sujetos de derecho.

Integrar las voces de las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico y la de los padres de familia en la reflexión de la práctica de la escuela, pone en cuestión el concepto de deber de algunos educadores, lo que conlleva a plantear su responsabilidad ética. Por lo tanto el maestro debe reflexionar, apropiarse y argumentar los conceptos que de ella se derivan; las acciones de su práctica personal y profesional lo conducirán a una responsabilidad ética. Es por ello que, el maestro no solo tiene el compromiso de construir conocimiento como lo expresa Gallego (2001), sino el encargo consigo mismo, con sus semejantes y con el universo, de descentrarse de la realidad en la que se encuentra inmerso para establecer acciones educativas centradas en una ética de la responsabilidad.

De acuerdo a lo anterior, en este proceso investigativo emerge la **ética** como un elemento esencial; en este sentido, es preocupante que a una misma voz de las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico y los padres de familia de estas niñas, la labor del educador aparezca como una práctica que no convoca

a una parte de la comunidad educativa. Plantear la concepción de la responsabilidad ética del educador, es posibilitar elementos para la discusión de una política para la **inclusión** en la Institución Educativa Diego Echevarría Misas.

### **3.3.3 Ética y moral**

El hombre en su devenir se ha construido como un ser pensante, reflexivo, crítico y autónomo; capaz de transformarse en sus actos y en la interrelación en el mundo de la vida con los otros, constituyéndose en un sujeto ético y moral; en su trayecto siempre estará en constante transformación, no es un sujeto que se ancle y se quede estático, en este sentido, la innovación debe estar en el centro de su vida.

A tal efecto, la ética y la moral no han estado al margen de los cambios del sujeto, por el contrario, siempre han adquirido nuevas connotaciones, poniéndose a tono según la episteme de la época. Según Quintero:

la ética provee los principios orientadores con los otros y consigo mismo”, en cambio la moral, “(...) alude al sistema de normas que posibilitan a la persona superar la inmediatez en la satisfacción de sus necesidades particulares, permitiéndole definir sus necesidades en un marco de temporalidad más amplio y con ajuste a necesidades de carácter específico y colectivo (2007, p. 8)

Desde esta perspectiva, la ética funda sus principios en la relación de cada sujeto consigo mismo y con sus semejantes; nuestras acciones van a permear a los otros -los que me constituyen y a los que yo constituyo- esto es, una relación simétrica que debe darse en la práctica entre los sujetos, como lo dice Mélich, citando a Wittgenstein, “*la ética no es una teoría, sino una práctica. Siempre que hablamos de ética hablamos en primera persona*”. (2002, p. 160) La relación que se establece con el Otro me obliga a una práctica ética, a ponerla en primer orden, a propender por la igualdad, por un encuentro inter-subjetivo de libertad, de equidad, de acogida y del respeto de la singularidad de cada sujeto.

Desde la perspectiva Foucaultiana, el individuo se constituye como sujeto moral en sus propias acciones e introduce el sentido de la libertad al plantear que esta

*“es la condición ontológica de la ética. Pero la ética es la forma reflexiva que adopta la libertad”.* (1994, p. 397) Es decir, la relación ética entre los sujetos debe fundarse en la libertad, de lo contrario se estaría en una relación autoritaria sin reciprocidad, centrada en un trato asimétrico, en donde los derechos del otro serían vulnerados, negados e invisibilizado.

Maturana conjuga estas definiciones al decir que *“la ética se constituye en la preocupación por las consecuencias que tienen las acciones de uno sobre otro, y adquiere su forma de legitimidad del otro como un ser con el cual uno configura un mundo social”.* (1996, p. 247) Es decir, las interrelaciones que se establecen en el mundo social entre los sujetos deben fundarse en una ética que tome como sustento la libertad, la reciprocidad, permitiendo un respeto mutuo entre los interlocutores.

De otro lado, la moral, como sistema de normas que orientan la existencia humana de cada sujeto y de la vida con los otros, puede desarrollarse desde la heteronomía y la autonomía, pero en cada caso sus efectos condicionan la construcción del sujeto político, bien sea a nivel individual o colectivo. La primera, es la moral de la sumisión, se desarrolla desde la obediencia a la regla sin argumentos, en un proceso acrítico y subjetivista. La segunda es una moral que se desarrolla desde la autodeterminación, cuando la norma se pacta y se da como un acuerdo ínter-subjetivo.

La moral, por lo tanto, no constituye únicamente el establecimiento de las normas o los pactos, sino la consideración de la forma como los actores superan y resuelven los conflictos, idea planteada por Habermas cuando afirma *“una moral no sólo dice como deben comportarse los miembros de una comunidad; proporciona al tiempo razones para la resolución consensual de los conflictos de acción correspondiente”* (1999, p. 30) esto es, la moral debe fijarse dentro de una perspectiva amplia, que con una visión integral permita que el consenso y el

disenso sean el eje donde se articule su desarrollo. Así, la actuación ética y el desarrollo moral de cada sujeto, deben permitirle definir los criterios con los cuales va a interactuar en su mundo de la vida.

### **3.3.4 Responsabilidad en el contexto de la práctica del maestro**

El Diccionario de la Lengua Española (1992) presenta las siguientes acepciones de la palabra responsabilidad: La primera, *“deuda, obligación de reparar y satisfacer, por sí o por otra persona, a consecuencia de un delito, de una culpa o de otra causa legal, la segunda, cargo u obligación moral que resulta para alguien del posible yerro en cosa o asunto determinado”*. (Real Academia de la Lengua 1992, p. 1265)

Tomando como referencia estas acepciones, a través de la segunda de ellas, se teje la perspectiva para la argumentación de la responsabilidad ética del maestro, entendiéndolo como un ser capaz de tomar conciencia de sus acciones y de las implicaciones de los compromisos establecidos en el ejercicio profesional y por ende, de su proyecto de vida.

Sin embargo, la responsabilidad no finaliza cuando se asume un compromiso, porque existe el deber de responder por él. Cuando hablamos de responsabilidad para con las estudiantes incluidas en este estudio, el reto se hace más amplio y complejo, la tarea se vuelve más valiosa, ya que se debe actuar ética y responsablemente, lo que implica acogerlas, permitiendo centrar la perspectiva de ambos educador- educando- en la construcción ínter-subjetiva de la praxis vital.

Desde esta óptica Jonas le asigna un lugar central a la responsabilidad en la ética, cuando afirma *“(...) la reciprocidad está siempre ahí, por cuanto yo, el que tengo responsabilidad por alguien, al vivir entre hombres soy siempre también responsable de alguien”*. (1995, p. 172) Esto significa, la responsabilidad ética instaura el vínculo con el sujeto y lo hace suyo, lo apropia, lo pone en el centro de

la ética; en esta lógica la responsabilidad se hace incluyente y amplía el horizonte, las acciones se desarrollan y no están centradas en el ejercicio o en una acción específica por el cual debo responder, sino que van a contar con el Otro y con lo otro. También, Escámez y Gil plantean

la responsabilidad es aquella cualidad de la acción que hace posible que a las personas se les pueda demandar que actúen moralmente. Puesto que los hombres y las mujeres son responsables de sus actos, se les puede pedir cuenta de lo que hacen y también de los efectos que de esas acciones se derivan para las otras personas o para la naturaleza (2001, p. 28).

El sujeto debe actuar responsablemente, de lo contrario, su actuar ético no se configura de una manera positiva, sino que se desborda negativamente, hace daño, perturba a quienes forman parte del círculo ético, además, está supeditado a dar cuenta de ello.

La responsabilidad implica asumir que sé es responsable de algo, pero el sujeto como individuo no puede reducirla a un plano personal, su ser configurado en el mundo social le exige una responsabilidad de la que debe ser consciente y descentrarla del hedonismo como una responsabilidad que libera su conciencia y la sitúa en el plano de la responsabilidad social. Obrar responsablemente significa que nuestras acciones deben partir del compromiso que tienen- una repercusión en el bienestar o el interés de los otros- porque los otros están bajo el influjo del poder de nuestras acciones y estamos obligado/as con ellos.

En otras palabras, la responsabilidad implica una apuesta denodada en las acciones del sujeto, deja de ser una función reduccionista, enfocada sólo al cumplimiento de los deberes, para convertirse en una apuesta de mayor reto en el individuo. El proyecto ético y moral le implica al sujeto actuar proactivamente, realizar sus acciones de forma responsable.

### **3.3.5 Una responsabilidad que debe trascender**

El compromiso ético con el sujeto debe ponerse en primer plano sin quedarse en la ejecución de lo que se le encarga y para trascender es necesario una concienciación reflexiva de las acciones, de aquellas que van en contravía de la formación de las estudiantes.

Cada sujeto en su construcción en el mundo de la vida, ancla los referentes que le permiten actuar éticamente. Onfray plantea cómo un contrato ético reside del uno hacia el otro; en este sentido, argumenta *“Cuando falta simetría, falta ética, hay una infracción a la regla hedonista y se cae en el egocentrismo”* (1993, p. 151). La ética debe ser un acto de reciprocidad, la relación debe darse dentro una horizontalidad, es decir, la mismidad de cada una de las niñas exige respeto y un actuar con altruismo, ya que ejercer un poder desde la tiranía hacia el Otro, diezma sus posibilidades para la construcción y afianzamiento de su yo.

De igual modo, el autor anterior argumenta que *“la ética hedonista es una tentativa de circunscribir esas partes malditas inaceptables. Efectivamente, merecen ser destruidas, despojadas de su capacidad de hacer daño, en la medida de lo posible. Fuera de esos casos, se trata de fuerzas para domar, y no pulsiones para destruir”* (p. 155). El asumir una ética de la responsabilidad nos impide caer en situaciones que van en detrimento del pensamiento y de las acciones de uno mismo y por ende de quien se encuentra directamente con las implicaciones de nuestro actuar.

Mientras tanto, Levinas al hablar de responsabilidad dice que Husserl ya había hablado de la responsabilidad pero relacionada con la verdad como parte de la estructura fundamental de la subjetividad, al respecto afirma *“Entiendo la responsabilidad como responsabilidad para con el otro, así, pues, como responsabilidad para con lo que no es asunto mío o que incluso no me concierne; o que precisamente me concierne, es abordado por mí, como rostro”*. (1982, p. 89)

Aquí la responsabilidad ética del maestro encuentra su nicho en el rostro del otro, su huella debe ser reconocida, acogida, hace parte de la acción que me corresponde, es decir, mi encuentro y desencuentro con el otro, me exige despojarme de todo prejuicio para permitirle al otro, de quien soy responsable el afianzamiento y la construcción de su SER .

Según Mélich, *“la ética del rostro es una ética de la responsabilidad, responsabilidad para con el otro, pero responsabilidad por convicción, por deontología”* (1994, p. 139). Esto significa, los hechos deben estar sustentados en las convicciones que fundan y dan sentido al proyecto de vida, a los deberes que se deben desempeñar y las consecuencias que se desprenden desde la ejecución de las acciones, pero también, a constituirse como sujeto reflexivo de las mismas. En pocas palabras, los argumentos de estos autores centran la ética de la responsabilidad como una práctica **incluyente**. El otro cobra vida para mí, no es un simple objeto con quien establezco una relación, por el contrario, compromete acciones que abrigan al sujeto, centradas en una convicción de los deberes.

### **3.3.6 Maestro... una responsabilidad ética que no se puede eludir**

Dicen Bárcena y Mélich *“El rostro no es la cara. El rostro es la huella del otro. El rostro no remite a nada, es la presencia viva del otro, pura significación”*. (2000, p. 137) El sujeto cobra vida, no es sólo su imagen la que se tiene en frente, por el contrario es un pasado, un presente y un futuro, un ser que está en trayecto, el cual exige responsabilidad ética de mis acciones. Ante este imperativo es indispensable una nueva educación en manos de un nuevo maestro que tiene la responsabilidad de entender, comprender y establecer reciprocidad con sus educandos, necesita de otras opciones para que su tarea sea fecunda, encuentre eco y se convierta en una posibilidad de transformación hacia los otros, en la medida en que esto suceda será posible una escuela con rostro para que las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, sean visibilizadas desde su **sentir, pensar y actuar** en su mundo de la vida.

Esto es posible en la medida en que su actuar se centre en el amor. Desde esta concepción, es posible tejer otras posibilidades, y como dice Maturana “*El amor es la emoción que funda el fenómeno social*”. (1996. p, 251) Esto significa, que la interrelación entre los sujetos debe tener como eje el amor y a través de él se posibilita el espacio para la hospitalidad del otro, lo que lleva al maestro a descentrarse de esas líneas duras en las que ha permanecido y aún permanece.

Benhabid expresa

Al tratarse a usted de acuerdo con las normas de amistad, amor y cuidado, confirmo no sólo su humanidad sino su individualidad humana. Las categorías morales que acompañan a tales interacciones son la responsabilidad, vínculo y el deseo de compartir. Los sentimientos morales correspondientes son los de amor, cuidado y simpatía y solidaridad (2006, p. 183)

Esto traduce, como el encuentro ínter-subjetivo entre el educador y las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico debe haber una conjugación de estos elementos para permitir otra dinámica en la interacción entre los actores. La práctica del educador de la institución mencionada exige una des-territorialización, salirse de la inmanencia en la que permanece su actuar ético, es decir, a través de estos elementos puede encontrar el camino que le permita acceder a otro actuar ético, por eso, es necesario entrar en otro tipo de pensamiento, considerarlo desde otras perspectivas, y como lo propone Heidegger “*Hay así dos tipos de pensar, cada uno de los cuales es, a su vez y a su manera, justificado y necesario: el pensar calculador y la reflexión meditativa*”. (2003, p. 2)

La responsabilidad ética del maestro debe fundarse en un pensamiento meditativo, el cual posibilita la reflexión, lo cual que exige un esfuerzo superior. Centrado en este pensamiento, el docente tendrá otras alternativas en sus actuaciones, pues dejará de ser un mero calculador para pasar a considerar otras opciones reflexivas en su vida y en su actuación.

Hay otros aspectos que dentro de una responsabilidad ética son sustanciales para establecer una alteridad en el sujeto. Así pues una relación dialógica permite

mantener la comunicación en una vía simétrica. Al respecto, Manen expone que *“el adulto que es sensible a la vulnerabilidad o la necesidad del niño, experimenta una extraña sensación: la verdadera autoridad en este encuentro está en el niño y no en el adulto”* (1998, p. 82). El docente debe establecer los canales de comunicación que le permitan al educando ser partícipe activo, tomarlo como interlocutor válido en la relación, crear el espacio donde se le permita a ambos argumentar su subjetividad y que la del educando sea la que se fortalezca mediante procesos críticos, democráticos, autónomos y participativos, esto no es más que darle la voz y hacer que cobre significado en su mundo de la vida. En la medida en que incluya a las estudiantes, el docente estará actuando de forma responsable y ética, de lo contrario estará incurriendo en un proceso arbitrario en el que el sujeto es excluido e invisibilizado.

Otra estrategia que permite acceder a estos propósitos es la palabra, a través de ella se encuentra el mecanismo para hacer posible una responsabilidad ética de las acciones educativas del maestro; por tal motivo, se trata de permitirle al sujeto expresarse, narrar su historia, poner en escena su huella, asomarse a la frontera de mundo de la vida para dilucidar el trayecto que se apresta a empezar, o volver atrás para memorar el camino recorrido y hacer de él su mejor acto de aprendizaje, algo más, escuchar su silencio y el de los otros para hacer su mejor elocuencia de la existencia. De esta manera, una ética que acoja al otro y que lo incluya con responsabilidad puede parecer una utopía que sólo es posible en el encuentro y en el desencuentro ínter-subjetivo entre docentes y estudiantes.

En conclusión, la responsabilidad ética del maestro es una nueva perspectiva propuesta en la práctica de la escuela para la **inclusión**. En este sentido, exige **serenidad**, entrar en una práctica educativa apacible, tranquila, que el testimonio de su ser enseñe, transforme y atraviese al sujeto; además de que la construcción de la subjetividad haga parte de la propuesta educativa. En consecuencia, el acto pedagógico debe permitir empoderar a las niñas “etiquetadas” con bajo

rendimiento académico, a través de procesos coeducativos y se creen los dispositivos para el encuentro y el desencuentro bajo las mismas condiciones en las relaciones, el trato y el desempeño de las actividades como lo expresa López (2006)

Asimismo, la **lealtad** se formule en el cumplimiento de los deberes, expresados estos en función del Otro, para que la responsabilidad se derrame hacia el otro como un servicio; la **constancia** sea la firmeza en la que el maestro se resguarde; la **perseverancia** sea la dinamizadora que impulse hacia las metas y propósitos del maestro con su acción educativa; además, la **fidelidad** acompañe el ejercicio profesional; la **moralidad** sea una premisa fundamental; la **verdad** se exprese sin vacilaciones y la realidad se articule con la esencia misma del ser.

En otras palabras, la responsabilidad ética debe ser una práctica de **libertad**, en ella no hay dominante-dominado, no hay espacio para la tiranía, por el contrario, la relación es abierta, democrática, participativa. La responsabilidad ética del maestro, **incluye**, atrae, se vierte hacia el otro como una ayuda transformadora en la que las niñas tienen voz y su historia cobra significado.

Un maestro centrado en estos postulados, incluye la alteridad como elemento para su pedagogía ya que a través de ella enseña y hace visible la historia del Otro. Finalmente, hablar de una responsabilidad ética del maestro, es poner en debate un asunto de gran relevancia para construir otras posibilidades, soñar, pensarse como sujeto, deliberar que las utopías se vuelven realidad, liberarse de las ataduras, es decir, albergar otras posibilidades para construir un mundo más **humano, incluyente y equitativo**, esto se logrará cuando el proceder del maestro esté sujeto a una responsabilidad ética.

### 3.4 Conclusiones

Arribar a este momento del proceso investigativo **LA PRÁCTICA DE LA ESCUELA, UNA VIVENCIA SIN ROSTRO**, es una reflexión que pone en escena los acontecimientos pedagógicos que fluyen en el espacio escolar para las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico. En síntesis y desde nuestra perspectiva, esta reflexión debe ser el cimiento para fundar otra visión y tejer otras formas de **inclusión** en la transformación de la práctica en la escuela, como afirma Mélich “*nos transformamos porque nunca estamos del todo acabados*” (1994, p. 154)

#### **La escuela: un espacio redimensionado para la vivencia y el aprendizaje**

En este proceso investigativo, se puede argumentar cómo el bajo rendimiento académico es una preocupación dentro del sistema educativo y por ende de la academia; esta perspectiva ha llevado a desarrollar diferentes tipos de estudio enfocados en variables como: motivación para el aprendizaje, causas de deserción, aspectos nutricionales, acompañamiento de los padres de familia en los procesos escolares, entre otras, para encontrar soluciones a dicha situación. Sin embargo, en dichas variables, la escuela básica primaria presenta una ausencia de aspectos que recojan el **sentir, pensar, actuar** y la construcción de la subjetividad de los y las estudiantes que viven la condición de bajo rendimiento académico y, más aún, en la formación de las y los estudiantes en centros educativos que promueven una educación entre personas del mismo género.

De esta manera, es significativo encontrar en las estudiantes incluidas en este estudio, el agrado por la escuela, les gusta y disfrutan de los espacios físicos, el encuentro entre pares y compañeras de otros grados. Además, los actos cívicos, las jornadas culturales y recreativas son los espacios que ellas más disfrutan,

argumentan que a través de ellos encuentran los mecanismos para que la escuela les permita hacer las cosas que a ellas les gustan.

La vivencia de la escuela para las niñas etiquetadas de bajo rendimiento académico en la Institución Educativa Diego Echavarría Misas se presenta como una forma de exclusión que les impide la expansión de la libertad, desde las relaciones asimétricas ejercidas por los docentes amparados en los dispositivos y mecanismos de poder que ha instaurado la escuela tradicional para el desarrollo de su práctica.

La escuela para las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico no se visibiliza como espacio de socialización política, sus derechos para este curso de la vida no son reconocidos y su voz no cobra sentido ni es incluida en su proceso de formación y de la construcción de su subjetividad. En este sentido, el espacio que ellas llenan de vida, refuerza su práctica en la dimensión cognitiva, dejando al margen lo emocional y las actuaciones que en la cotidianidad son su fuente para el afianzamiento y la construcción de su SER.

La práctica de la escuela se torna como un espacio de homogenización, allí todas las niñas deben estar atentas a seguir las normas que se instauran en la institución, es decir, el proceso de formación con respecto a la convivencia se da de manera igual para todas, sin tener encuentra aspectos cognitivos y morales diferenciados en sus procesos de desarrollo biológico.

El ambiente educativo en lo psicosocial para las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico no favorece la construcción y expansión de su subjetividad, su interacción por su condición académica, lo cual les impide la formación como sujetos críticos, reflexivos y autónomos; ante la exclusión en el aula, se evidencia su “marginalidad”, no tienen voz, no se pueden expresar, sus

acciones son vigiladas, controladas y castigadas por no cumplir con los cánones de “buen rendimiento”.

La práctica de la escuela que descansa en la acciones del maestro contribuye para que las niñas incluidas en este estudio cuestionen la forma como son tratadas a través del uso del lenguaje en el proceso educativo. En este sentido, los docentes apoyados en los dispositivos instaurados por el sistema educativo y ejecutado en muchas ocasiones de manera acrítica, fomentan los niveles de exclusión en la cotidianidad de la escuela.

En sus diálogos y conversaciones expresan los mecanismos de resistencia para diezmar el poder que el maestro ejerce sobre ellas; los remedan, pintan las características que no les gustan, resaltan aspectos negativos, hacen mofa de la actuaciones, pero su “resistencia” difícilmente transforma las relaciones asimétricas maestro-estudiante, resisten para sobrevivir, pero podrían pasar y cursar toda la primaria con “bajo rendimiento” y la lógica continua igual.

Este estudio da cuenta de que la vivencia del mundo de la vida y las representaciones sociales que construyen las niñas “etiquetadas” con bajo rendimiento académico en la calle, en la familia y en la vida cotidiana, pasan desapercibidas en el proceso enseñanza aprendizaje; en este sentido, la huella que albergan en su mismidad queda por fuera del proceso educativo.

Las niñas en la manifestación de su **sentir, pensar y actuar** sobre las representaciones sociales que construyen en esta etapa de la vida develan la transmisión de la cultura patriarcal inculcada por el grupo familiar y reforzada en la escuela; es decir, una cultura centrada en patrones tradicionales cuyos referentes son mantenidos como criterios para la formación de las estudiantes; en este sentido, ciertas temáticas que son objeto de discusión de la vida diaria las viven con asombro, es así, como las reciben, las respetan, pero dejan ver su rechazo

hacia ellas en las distintas manifestaciones del lenguaje, además se inhiben al hablar espontáneamente sobre las situaciones que están experimentando en sus cuerpos y emociones frente a ellas y frente al sexo opuesto.

Es de resaltar como la escuela de niñas refuerza el patriarcado y en compañía de la comunidad sigue favoreciendo el encuentro entre personas del mismo género; la escuela de niñas parece un sueño de padres, para mantener a las niñas aisladas del peligro que represente el “encuentro con lo masculino”. Desde las concepciones, las participantes dejan ver los argumentos que les hacen sus padres para que estén en una escuela de niñas. Ellas, desde sus representaciones de lo femenino y masculino, hacen una descalificación del género opuesto, expresan sus inconformismos frente a sus formas de actuar y de ser. Además, la institución adolece de una política clara y fundamentada de por qué formar a sólo a niñas en la básica primaria, no se cuestiona el aislamiento de género, más bien se refuerza.

El cuerpo para las niñas incluidas en este estudio apareció como un aspecto relevante en la construcción de la subjetividad; ellas en cada una sus expresiones y manifestaciones hacían visible sus atributos físicos, también se evidencia cómo les han inculcado su cuidado y el respeto que deben tener por él, es decir a través de él construyen y afianzan su identidad.

De otro lado, en cada espacio habitado por las estudiantes en la escuela, se evidencia como el cuerpo es sometido, disciplinado y controlado en cada una de las actividades que se desarrollan en el centro educativo. Parece que para la escuela el cuerpo está ausente y no cobra significado.

Este proceso investigativo deja como conclusión el acierto en la pertinencia de las temáticas desarrolladas y por ende en la implementación del diseño metodológico, especialmente con las técnicas interactivas.

Fue sorprendente cómo la mayoría de las niñas incluidas en este estudio al finalizar el año lectivo, salieron de su condición de bajo rendimiento académico. El proceso vivido permitió darles la voz, hacerlas visibles en la comunidad educativa y como lo expresaban otras estudiantes al observar las actividades ya que se realizaban en un espacio abierto “las que están en los **“talleres creativos”** fueron las que estuvieron a punto de perder el año”. Esto nos deja convencidos que cuando a los sujetos se les incluye y se les toma en cuenta, se empoderan y construyen su proyecto de vida de forma autónoma democrática y creativa.

En síntesis, en la relación maestro-estudiante-padre prevalece la educación centrada en el pensar, así, el cuerpo, el sentir, el actuar de las niñas está invisible en la práctica escolar; por ello: **LA PRÁCTICA DE LA ESCUELA, UNA VIVENCIA SIN ROSTRO**, evidencia: asimetría, exclusión y repetición. Por eso es contundente reconocer como pueden existir niñas con bajo rendimiento académico durante todo su proceso escolar; además, la rutina del maestro no se cuestiona continuamente, refuerza normas, controles y disciplinas para cumplirle al sistema; su ética y responsabilidad se limita al cumplimiento de sus deberes, sin hacer una reflexión crítica sobre las acciones de su ejercicio profesional.

### **3.5 Hacia donde seguir avanzando: ideas fuerza**

**Un camino por recorrer.** Esbozar las siguientes ideas fuerza después de haber indagado por la vivencia de la escuela para las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, ha sido un proceso que nos deja el reto de contribuir a una práctica educativa más incluyente. Estamos convencidos que dejar esta reflexión a la institución es ya de gran significado para su quehacer pedagógico, pero como maestros nuestro reto será empezar a generar una cultura de la **inclusión** en nuestra práctica educativa; en medio de tantas voces para transformar la educación, consideramos que si el cambio comienza por cada uno de nosotros, estaremos asistiendo a alcanzar los logros que tanto soñamos.

Develada la vivencia de la escuela por las estudiantes “etiquetadas” con bajo rendimiento académico, quienes en su **sentir, pensar y actuar** manifiestan sus inconformismos frente a como son tratadas y valoradas por la institución; dejan claro que la escuela las excluye, no las reconoce, su voz no es escuchada, su subjetividad no es reconocida y su paso por el centro educativo se convierte más en un padecimiento que en proceso que las haga felices en este curso de la vida.

Frente a esta realidad, es imperante la necesidad de crear estrategias y mecanismos desde las políticas institucionales para incluirlas y legitimarlas como sujetos de derecho, además hacer de la propuesta curricular, un proceso participativo centrado en la dignidad humana que contribuya a la formación de estudiantes críticos, responsables y con sentido común; cuando la escuela se funde en estos tópicos desde una práctica real y efectiva, su tarea será fecunda.

**Retos pendientes.** Avanzar hasta aquí ha sido el primer paso, el proceso debe continuar y se podrá realizar en la medida en que sigamos comprometidos con nuestra labor; estamos convencidos que sí es posible generar procesos de cambio y crear otros dispositivos y espacios de inclusión para los/as estudiantes. También es posible con nuestro liderazgo institucional, pues creemos que tomarnos los espacios democráticos y académicos con los que cuenta la institución para dar a conocer los resultados de este proceso investigativo, es ya un desafío para agitar el debate en torno a una problemática que se gesta y se vive en el centro educativo.

Consideramos que los propósitos pendientes para hacer de la educación una práctica incluyente se deben pensar en la siguiente dirección:

- ✓ Reconsiderar la propuesta educativa que se viene implementando en la Institución Educativa, esto con el fin de reconocer e incluir mecanismos y dispositivos que generen una práctica educativa que articule el mundo de la vida de las estudiantes con la propuesta cognitivista que desarrolla la institución.

- ✓ Con el personal administrativo, hacer un proceso de sensibilización sobre lo que acontece en la institución y al tiempo hagan parte activa en la generación de políticas que conlleven a una propuesta educativa incluyente en la que se fortalezca a la escuela como un escenario de socialización política.
- ✓ Otro reto que se tiene es contribuir a la capacitación de los docentes como agentes sensibles, capaces de hacer de su práctica educativa un proceso centrado en las/os estudiantes.
- ✓ Legitimar y darles la voz a las estudiantes que están invisibilizadas en el proceso educativo, es decir a aquellas que no avanzan al ritmo de la escuela y los requerimientos de su exigencia.
- ✓ Reconocer al padre de familia y/o acudiente como interlocutores validos del proceso educativo e incluirlos en el diseño de la propuesta curricular. Estos retos se fundamentan en una pedagogía de la alteridad, es decir, en proceso educativo de acogida, respeto, reconocimiento, de entender la condición del Otro y posibilitarle su emancipación que incluya su mundo de la vida.

Frente a estas ideas fuerza para compartir con las directivas, docentes, estudiantes y padres de familia de la institución, se pretende poner en marcha la propuesta educativa “**EL MAESTRO COMO SUJETO POLÍTICO**”, constructo que se ha estructurado a la luz de este proceso investigativo, puesto que estamos convencidos de que si el maestro toma otra perspectiva en el ejercicio de su práctica se crearan diversos mecanismos para la inclusión de los/as estudiantes en su proceso de formación. La propuesta educativa queda como un documento anexo a este estudio.

Con respecto a las estudiantes queda pendiente continuar la tarea emprendida y trabajar con ellas para fortalecerles su proceso de formación porque una cosa que dejamos sustentado es que las niñas participantes en este estudio gracias al proceso vivido, muchas de ellas ya han superado en nivel de bajo rendimiento académico en el que se encontraban antes de empezar este proceso; proceso que

será expuestos a los docentes para que desde sus proyectos de aula lo incorporen a su proceso pedagógico, además, en posibilitar en la propuesta educativa la generación de espacios que les permitan empoderarse como sujetos políticos y ser parte activa de su propio proceso de aprendizaje.

Queda pendiente la estructuración de una propuesta educativa para esta población de estudiantes, ya que a través de un proceso paralelo o incluido dentro de los proyectos de aula por parte de cada docente se puede lograr la utopía, y considerar que es posible hacerla realidad.

### **3.6 Epilogo: lo aprendido en este trayecto**

**Quando creemos haber llegado a buen puerto, surgen el desencanto y la insatisfacción.  
Mélich, 1994**

Hemos arribado en este proceso investigativo con la satisfacción de haber cumplido una de nuestras metas personales y profesionales, nuestra tarea no finaliza con el cumplimiento de un requisito exigido por la academia, por el contrario, aquí empieza el desafío y el reto al que nos debemos enfrentar como sujetos sociales y políticos para posibilitar a través de nuestras acciones una práctica educativa incluyente, humanista y de acogida para los y las estudiantes.

Como docente de la Institución, he aprendido que el mejor ejercicio de mi práctica como maestro es reconocer la diferencia de mis estudiantes y que cada una de ellas es la esencia misma que constituye el universo del aula de clase. Mi tarea después de la vivencia de este proceso, será contribuir a hacer de la escuela un escenario para la inclusión y a su vez el lugar predilecto para ellos y ellas. Tiberio Jaramillo Velásquez.

Como docente investigadora y participante de este estudio, sin ningún vínculo laboral con la Institución, este proceso ha sido el equipaje para aproximarme desde la antropología, a la mística de la práctica pedagógica. Aprendí que cada niña/o que asiste al aula de clase es un mundo de cultura y como tal, deben ser incluidas/os, ateniendo a sus singularidades con las que construyen y fortalecen el tejido social.

Consuelo Torres Tamayo

## BIBLIOGRAFÍA

- ACOSTA, A. (2007, Junio – Agosto 2007). Primera infancia: Cimiento de la vida. *Al Tablero. Periódico del Ministerio de Educación Nacional, N° 41, p. 9*
- ARENDT, H (1998) *La condición humana*. Barcelona, España: Paidós.
- AUSUBEL, D. (1983) *Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. (2 Ed.) México: Trillas.
- BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu editores.
- BADINTER, E. (1987). *El Uno es el Otro*. 1ª ed. Bogotá, Colombia: Planeta.
- BÁRCENA, F. & MÉLICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético: Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.
- BARROSO, M. (1987). *Autoestima Ecología o catástrofe*. 1ª ed. Caracas, Venezuela: Galac.
- BENHABIB, S. (2004). *Los derechos de los derechos: extranjeros, residentes y ciudadanos*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- BARRAGAN, B. (1999) Emoción y cognición: Apuntes para el debate. En: *Cuadernos Pedagógicos, N° 10, p. 54*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

- BERTHERAT, T. & BERNSTEIN, C. (1992). *El cuerpo tiene sus razones*. (5ª Ed). Barcelona, España: Paidós.
- BRIONES, G. (2004). *La investigación social y educativa*. Bogotá, Colombia: Editorial Gente Nueva
- \_\_\_\_\_. (2004). *La investigación en el aula y en la escuela*. Bogotá, Colombia: Editorial Gente Nueva.
- BUITRAGO, B. & HERRERA, B. C. (1999). El cuerpo del niño al interior de la de la escuela primaria en colombia entre 1870 y 1890. En Revista: *Educación y Pedagogía*, 23-24(11), pp. 99-129.
- \_\_\_\_\_. (2004). Cuerpo y silencio en la escuela de comienzos del siglo XX en colombia. En: *Pedagogía y Saberes* N°21, pp. 69-80. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- BUSTELO, E. (1998). Expansión de la ciudadanía y construcción democrática. En: *Todos entran*. Propuesta para sociedades incluyentes. UNICEF, colección cuadernos de debate. Bogotá, Colombia: Santillana.
- CAJIAO R. F. (1994). *Poder y justicia en la escuela colombiana*. 1ª Ed. Colombia: Fundación FES.
- CASTORINA, J.A. (1996). *Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate*. 1ª Ed. México: Pados.
- CARBONELL, J. (2007). Escuela y entorno. En: *Cuadernos de pedagogía: Centro internacional de educación y desarrollo humano*. Módulo 2. Unidad 1: Ambientes Educativos.

- CUESTAS, M. & GARY, G (2003). Representaciones de lo femenino y lo masculino en jóvenes escolares de dos colegios distritales de Bogotá. En: *De jóvenes: Una mirada a las organizaciones juveniles y a las vivencias de género en la escuela*. 1ª Ed. Bogotá, Colombia: Fundación Antonio Restrepo Barco.
- DELHUMEAU, A. (2007). La representación como ansiedad de poder. En: *Revista La Gaceta*. N° 443, p.11-14
- DELORS, J. (1997). *La Educación Encierra un Tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. México: Correo de la UNESCO.
- DICCIONARIO DE LA LENGUA ESPAÑOLA. (1992). Real academia española. 1265. Madrid, España: Editorial Espasa.
- DOLTO, F. (1998). *Lo femenino, artículos y conferencias*. Barcelona, España: Paidós
- EISNER, E. W. (2002). *La escuela que necesitamos*. Ensayos personales. 1ª ed. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu Editores.
- ESCÁMEZ, J & GIL, R. (2001). *La educación de la responsabilidad: Papeles de Pedagogía*. Barcelona, España: Paidós.
- FRABONI, F & Pinto M. F. (2006). Las estaciones de la educación. En: *Introducción a la pedagogía general*. México: Siglo XXI Editores S.A.
- FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ª Ed). México: Siglo XXI Editores S.A.

FOUCAULT, M. (1984). *Vigilar y Castigar*. (9ª edición. México.

\_\_\_\_\_ (1999) *Estética, ética y hermenéutica*. Obras esenciales, volumen III. España.

GALEANO, E. [et.al] (2007). El proceso de recolección de la información. En: *Construcción de los datos en la investigación en ciencias sociales. Área de investigación, módulo 3*

GALLEGO, B. R. (1993). *Saber Pedagógico. Una visión alternativa* (2ª ed.), p.52 Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.

GARCÉS, A. (2006). Juventud y escuela: Percepciones y estereotipos que rondan el espacio escolar, *Última Década. Vol. 14, Nº 24, pp. 61-77*. Recuperado el día 29 de noviembre de 2007 <http://www.cidpa.org/decada24.asp>.

GARCÍA, B. [et al] (2002). *Técnicas interactivas para la investigación social cualitativa*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.

GARDNER, H. (2001). *Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, España: Paidós

GEERTZ, C. (1989). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

GILLIGAN, C. (1982). El lugar de la mujer en el ciclo vital del hombre. En: *La moral y la teoría: Psicología del desarrollo femenino*. México.

GIRALDO, J. L & QUINTERO, M. (1999). El niño: Una metáfora del vínculo paterno. En: *Cuerpo e infancia. Revista Educación y Pedagogía. Vol XII*. pp.

87-99. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

GIRÓN, M & SARASTY, J. (2002). Construcción simbólica imaginaria del cuerpo femenino. En *Revista criterios N° 13*, pp. 71-80. San Juan de Pasto, Colombia: Centro de Investigaciones Universidad Mariana.

GIROUX, H. (1999). Pedagogía pública y política de la resistencia: notas para una teoría crítica de la lucha educativa. En: *Opciones pedagógicas. N° 25*, p 48.

\_\_\_\_\_ (2001). Sexualidad adolescente y representaciones del cuerpo. En: *Jóvenes. Revista de estudios sobre juventud. Edición: nueva época, año 5, N° 13. México*, pp. 135-166.

GOLEMAN. D. (1996). *La inteligencia emocional*. Javier Vergara (Ed). Buenos Aires, Argentina.

GÓMEZ, S. M. (1989). *Epistemología y Pedagogía*.

HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro: Estudios de Teoría Política*. España: Paidós.

HEIDEGGER, M. (1994). Serenidad. [http://personales.ciudad.com.ar/m\\_Heidegger/serenidad.htm](http://personales.ciudad.com.ar/m_Heidegger/serenidad.htm). Recuperado el 4 de Junio de 2008. Barcelona, España.

HENDERSON, E. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy: Cómo superar las adversidades*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.

HERNÁNDEZ, E. (2007, Junio- Agosto). Cimiento de la vida. *Al Tablero: periódico del ministerio de educación nacional N° 41*, p.11. Bogotá, Colombia.

HERRERA, M. C. [et.al] (2005). Tejiendo la memoria en la construcción de

identidades juveniles. En: *Nómadas* N° 23 pp.69-75. Colombia: *Universidad Central*.

HERITIER, F (1996) *Masculino/Femenino, el pensamiento de la diferencia*. 1ª Ed. Barcelona, España: Editorial Ariel.

HOYOS, G. & VARGAS, G (1997). *La teoría de la acción comunicativa. Como nuevo paradigma de la investigación en ciencias sociales: Las ciencias de la discusión*. Bogotá, Colombia. Corcas Editorial

JONAS, H (1995) *El principio de la responsabilidad*. Ensayo de una ética para la civilización tecnológica. Barcelona, España: Editorial Herder

KAPLAN, CARINA V. (S.F) *Buenos y Malos Alumnos: descripciones que predicen*. 1ª Ed. Argentina: Aique grupo Editor S.A.

KLAUS, R Andrés. (1999) *La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco Rousseauiano*. En: *Educación y Pedagogía. Cuerpo e infancia, Vol. XI. N°23-24. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación*, pp. 65-87

LEVINAS, Emmanuel. (1982). *Ética e infinito*. Madrid, España: Fuenlabrada.

LÓPEZ, Aura. (2006). *La Escuela y la Vida*. Medellín, Colombia: Fundación Confiar.

MANEN VAN, M. (1998). *El tacto en la enseñanza: El significado de la sensibilidad Pedagógica*. Barcelona, España. Ediciones Paidós Ibérica. S.A.

\_\_\_\_\_ (2004) *El tono en la enseñanza: El lenguaje de la Pedagogía*.

Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica. S.A

MATURANA, H. (1996) *El sentido de lo humano*. Chile: Dolmen ediciones.

\_\_\_\_\_ (1997) *Emociones y lenguaje en educación y política*. Dolmen ediciones. (9ª Edición) Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL (1997). *La evaluación en el aula y más allá de ella*. Bogotá, Colombia.

\_\_\_\_\_ (S.F). *Articulación de la educación con el mundo productivo: competencias laborales generales*. Serie guías N° 21, pp.5-46

McCOMBS, B. (2000). *Temas de educación*. Barcelona, España: Editorial Paidós ibérica, S.A.

MCLAREN, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. 1ª ed. Argentina.

\_\_\_\_\_ (2005). *La vida en las escuelas: Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. (4ª Edición). México: Editorial Siglo XXI.

MENDOZA, MARÍA L. (1999) La subjetividad femenina y alienación en “me olvido de olvidarte”. Chasqui: *Revista de literatura Latinoamericana*. Vol. 28, pp. 3-12.

MÉLICH, J. C. (1994). *Del Extraño al cómplice: La educación en la vida cotidiana*. Barcelona, España: Editorial anthropos.

\_\_\_\_\_ (2002) *Filosofía de la finitud*. (2002). Barcelona, España. Editorial Herder.

MOCKUS, A y otros (2001). *Las fronteras de la escuela: articulaciones entre el conocimiento escolar y el conocimiento extraescolar*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

MOREANO, M. E. (2005). Relaciones entre autoconcepto académico, atribuciones de éxito, fracaso y rendimiento académico en escolares preadolescentes. En: *Revista de Psicología de la PUCP Vol. XXIII*, p. 7

MORIN, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Colombia: Editorial Delfín Ltda.

MONTOYA, O. (2003). *Escuela Conflicto Intergeneracional y Democracia*. 1ª ed. Medellín, Colombia.

MUÑOZ, G. (2007). *Socialización y Cultura. Área de Educación, módulo 2*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano, Cinde. Sabaneta.

NIETZSCHE, F. (S.F). Tercera consideración intempestiva. (M, Luis Trad Septiembre de 1999).

NIÑO, L. (2002). Dimensiones de la evaluación de la calidad de la educación. En: *Opciones pedagógicas. N° 25. Universidad Pedagógica Nacional*, p. 41

NOT, L (1994). *Las pedagogías del conocimiento*. Bogotá, Colombia. Fondo de Cultura Económica

ONFRAY, M. (1993) *La construcción de uno mismo: La moral estética*.

(K.Silvia.Trad) Argentina: Editorial Perfil Libros.

OTERO, J. (1999) Infancia y adolescencia (una reflexión sobre el juego) En: *Cuerpo e infancia. Revista Educación y Pedagogía. Vol. 11* pp. 49-65. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.

PAUL, M. (2007, Junio-Agosto) Cimiento de la vida. En: *Al Tablero periódico del Ministerio de Educación Nacional. N° 41*. p.10. Bogotá, Colombia.

PIAGET, J. (2001) *Psicología y pedagogía*. Barcelona, España.

PUIG, J y HEART, B (2005) El concepto de competencia. *Revista Lectiva. N° 10*. p. 56. *Asociación de profesores Universidad de Antioquia*.

QUINTERO, Marieta. (1997). *Afectividad y vivencia de la moralidad. Área de Desarrollo Humano. Modulo tres, unidad 1*. Cinde, Sabaneta.

ROLDÁN V, O. E HINCAPIE. C. (1999). *Ambientes educativos que favorecen el desarrollo humano. En: Educar, el desafío hoy. Ed magisterio*.

RUIZ B, L. D. (2006) *La escuela territorio en la frontera*. 1ª Ed

ROUSEEAU, Jean, J. (1982). *Emilio o de la educación*. México: Ed. Porrúa S.A. ed. XV.

SACRISTÁN, J. G (2005). *¿Qué cultura considerar en la educación y para quiénes? En: Educar y convivir en la cultura global*. España. Ediciones Morata.

SENNETT, R. (2003) *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización*

*occidental*. España: Alianza Editorial.

SEN, A (2001). *Desarrollo y Libertad*. (3ª Edición). Editorial Planeta. Bogotá.

SERENA, N. (1987). *Antropología Cultural. Adaptaciones Socioculturales*. México: Grupo Editorial Iberoamérica.

SIMÓN, M. E. (2001). Coeducar Chicos con Chicas. El reverso de la educación mixta. En: *Educación en Femenino y en Masculino*. Andalucía, España: Ediciones.

TANOS, G. (2005). La escuela excluyente (aportes para una cultura de la vida y la inclusión). En: *Revista Educación Hoy* 34 N°162, pp.69-89

TEDESCO, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, Competitividad y Ciudadanía en la Sociedad Moderna*. Madrid: Editorial Antonio López Villar.

TORRES, A. (2000). Sujetos y Subjetividad en la Educación. Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. En: *Pedagogía y Saberes N° 15*, pp.7-8

URIARTE, J de D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista Psicodidáctica. Volumen 11 N° 1, p.7-22*

VARGAS, G & y Rueda. R. (2002). Investigación Etnográfica en el contexto educativo. En: *Revista Itinerario, Educativo, Vol. 14(39-40)*, pp. 15-63.

VASCO, C. (2003) Logros, objetivos o indicadores de evaluación. En: *Proyecto de Mejoramiento de la calidad de la educación básica en Antioquia*. Para saber sobre la PRUEBA SABER y el EXAMEN DEL ESTADO. U de A Modulo N° Ed. Piloto.

VILLA, M. MARÍA E. (2001) Lo masculino y lo femenino. Más allá de ser hombre o mujer. *Desde la Región*, N° 35, pp.4-11.

VERGARA Q, M del C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. Recuperado el día 23 de Octubre [www.umanizales.edu.co/cinde/Index.html](http://www.umanizales.edu.co/cinde/Index.html).

VIGOTSKY, L (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

\_\_\_\_\_ (1979) *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*.  
Barcelona, España: Crítica Grijalbo Mondadori, S.A.

## **ENTREVISTAS A EXPERTOS**

ARIAS, E. (2008). Pedagogía crítica. Instituto de Capacitación Popular.

LÓPEZ, P. A. (2008). La escuela. Jardín Botánico Joaquín Antonio Uribe.

OSPINA, E. (2008). Subjetividad femenina. Corporación Vamos Mujer.

## **CIBERGRAFÍA**

Consideraciones intempestivas. Recuperado el 8 de Junio de 2008.

[www.nietscheana.com.ar/schopenhauer](http://www.nietscheana.com.ar/schopenhauer).

Decreto 0230 de 2000, del ministerio de educación nacional. Recuperado el 16 de Junio de 2008. [www.mineducación.gov.co/1621/article-103106html](http://www.mineducación.gov.co/1621/article-103106html)

Ley (115) General de Educación. Recuperado el 10 de Marzo de 2008.

Recuperado el 10 de Marzo de 2008. [www.mineducación.gov.co/article-85906html](http://www.mineducación.gov.co/article-85906html)

Declaración mundial sobre educación para todos. Jomtien, Tailandia. Recuperado el 18 de Marzo de 2008. [www.oei.es/efa2000jomtien.htm](http://www.oei.es/efa2000jomtien.htm)

Naturaleza de las representaciones sociales. Recuperado el 23 de octubre de 2008. [www.umanizales.edu.co/cinde/Index.html](http://www.umanizales.edu.co/cinde/Index.html).

Asamblea General de las Naciones Unidas. Respeto por las libertades y los derechos de todos los individuos. Recuperado el 18 de Marzo de 2008. [www.un.org/spanish/abautun7hrights.htm](http://www.un.org/spanish/abautun7hrights.htm)

Ley de Infancia y adolescencia (2006). Recuperado el 16 de Febrero de 2008. [www.unicef.org.co/ley/2.htm](http://www.unicef.org.co/ley/2.htm)