

ESTILOS COGNITIVOS Y DIVERSIDAD
PRÁCTICAS IDENTITARIAS EN AFRODESCENDIENTES

ANGÉLICA OROZCO
MARTA LILIANA RAMÍREZ TREJOS

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL
2012



ESTILOS COGNITIVOS Y DIVERSIDAD
PRÁCTICAS IDENTITARIAS EN AFRODESCENDIENTES

INFORME FINAL

ANGÉLICA OROZCO
MARTA LILIANA RAMÍREZ TREJOS

ASESORAS
MARÍA INES MENJURA ESCOBAR
GLORIA INES TOBÓN VÁSQUEZ

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
MAESTRÍA EN DESARROLLO INFANTIL
2012

Aceptación

Jurado _____

Ciudad y fecha de sustentación

Día _____ Mes _____ Año _____

Agradecimientos

Agradecemos a Dios por permitir la culminación de este proceso de formación; a todos los que contribuyeron con sus valiosos aportes, principalmente a nuestras profesoras asesoras de la línea de Investigación Actores y Escenarios del Desarrollo Infantil en el contexto educativo y, por supuesto, a nuestras familias por el apoyo y la paciencia.

Bendiciones y prosperidad a Todos.

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	7
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	8
ANTECEDENTES	11
JUSTIFICACIÓN	14
MARCO CONCEPTUAL	16
Diversidad Étnica: Afrodescendientes	16
Contexto educativo	22
Perfiles Educativo Docentes	31
Concepciones de infancia	33
Estilos Cognitivos: Dependencia e Independencia de Campo	35
PREGUNTA PROBLEMA	42
OBJETIVOS:	
Objetivo General	42
Objetivo Específico	42
METODOLOGÍA:	
Tipo de estudio	43
Caracterización del estudio	43
Descripción de variables	43
Población y muestra	46
INSTRUMENTOS	
Test de figuras enmascaradas	47
Test perfil del estilo educativo del docente	47
PRESENTACION DE INFORMACION EN GRAFICAS	48
ESTILOS COGNITIVOS:	
Grafica estilo cognitivo y género	50
Grafica estilo cognitivo y edad	51
Grafica estilo cognitivo y grado	52
Grafica E.C. Dependencia de campo, género y grado	53

ESTILOS EDUCATIVOS DOCENTES	
Grafica perfil estilo educativo grado Primero	53
Grafica perfil estilo educativo grado Segundo	54
Grafica perfil estilo educativo grado Tercero	54
Grafica perfil estilo educativo grado Cuarto	55
Grafica perfil estilo educativo grado Quinto	55
Grafica perfil estilo educativo coordinador	56
 ANALISIS Y DISCUSION DE RESULTADOS	 56
 CONCLUSIONES	 58
 ANEXOS	 59
 BIBLIOGRAFÍA	 63

ESTILOS COGNITIVOS Y DIVERSIDAD ETNICA

Resumen: Este estudio permitió caracterizar los estilos cognitivos en estudiantes afrodescendientes con edades comprendidas entre 6 y 12 años y los estilos educativos docentes de una institución educativa de carácter público en la ciudad de Pereira; Se ocupa por tanto de la caracterización de los estilos cognitivos en su relación dependencia e independencia de campo en estudiantes afrodescendientes, analizando las relaciones entre la edad cronológica, sexo masculino y femenino, grado escolar; igualmente se pudo determinar la medición y determinación de los estilos educativos de docentes de básica primaria para reflexionar una forma más asertiva de ejercer la docencia.

En los resultados, referidos a la muestra de estudiantes se puede evidenciar la predisposición hacia el estilo cognitivo dependiente de campo; igualmente se encuentra relación entre el grado escolar y la edad con la predisposición hacia el estilo independiente de campo; en la muestra de docentes se encontró predominio del perfil educativo inhibicionista, con altos puntajes en la asertividad, sin estar relacionados a un estilo cognitivo en particular; lo que conduce a describir el papel de la escuela y del docente como formadores o inhibidores de la identidad y sus manifestaciones diversas.

Palabras clave: perfil del estilo docente, estilos cognitivos, afrodescendientes, diversidad, escuela.

Abstract

ETNIC DIVERSITY AND COGNITIVE STYLES

Key words: teacher's style profile, school, diversity afrodescent people

This study lets us to identify the cognitive style in afrodescent students about six and twelve years old as well as the educative teacher styles in a public educative institution in Pereira. This study occupies not only about the style cognitive characterization concerning with dependence and Independence of field in afrodescent students by analizing the relationships between the chronological ages, male and female sex, scholar level, but also the measure and determination of elementary educative styles could be determinated letting us to reflect assertively on how to do teaching according to the results, shown the students study, It could be demonstrated the Predisposition towards a dependent cognitive style of field; likewise a relationship between the scholar level and age with the predisposition towards the dependent style of field could be found. In this study, we found a predominancy of the inhibicionist educative style profile, with high scores in the assertivity without being related to any particular cognitive style; this leads us to describe the roles of the school and teachers as formers or inhibitors of the identify and its diverse manifestations.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

En el transcurso de la historia, muchos han sido los estudios que han buscado respuesta acerca de cómo los seres humanos desarrollan conocimiento. La mente humana siempre ha inquietado al hombre, pues pareciese que en ella están las respuestas a múltiples interrogantes, ya sean de carácter, psicológico o educativo. Es evidente que la ciencia y la tecnología han avanzado, y constantemente se están generando nuevas y mejores alternativas para la comprensión del ser humano en todas sus dimensiones. “Debemos recordar que lo que hace al hombre auténticamente tal, no es su naturaleza, no son sus características innatas, sino las influencias que recibe de un medio humano complejo” (Toro, 1981: p. 197). Y podría decirse que esta cualidad, que nos confiere humanidad, es la mente, la razón, el ser pensante, que cubre la totalidad de nuestras acciones. Es en este sentido donde se hace necesario hablar de la cognición, pues allí es donde el ser humano alberga sus máximos logros que nos diferencian plenamente.

Con relación a la cognición podemos decir que surge un nuevo interrogante; ya sabemos qué es lo que diferencia al ser humano de las demás especies (razón), ahora entran en escena las preguntas: ¿todos los seres humanos aprenden de la misma forma?, ¿será qué la manera cómo un individuo construye conocimiento es similar al del otro? Frente a estos interrogantes, García (1989: p. 13) expresa “que ha sido una preocupación constante de psicólogos, pedagogos y educadores, conocer y estudiar las diferencias individuales de los estudiantes”. Y ha sido y es una preocupación constante de los pedagogos, puesto que es en la escuela donde entran en evidencia dichas diferencias, pues, es sabido por todos, la función que cumple la escuela de promover, desarrollar y potencializar al máximo el conocimiento.

Numerosas teorías han surgido, entonces, con el fin de responder al interrogante sobre las maneras como los sujetos acceden al conocimiento, una de ellas es la relacionada con los estilos cognitivos, que tiene que ver con el “modo característico de funcionar que revelamos a través de nuestras actividades perceptivas o intelectuales de una manera altamente estable y profunda” (Witkin, 1976, citado en García, 1989: p. 22). Queriendo decir con esto que todos aprendemos de manera distinta, que existen una serie de dimensiones que intervienen en nuestra manera de ser. Así mismo, la Fundación Hineni (2010) señala la importancia en la determinación de un estilo cognitivo particular, puesto que no solamente es oportuno para resolver un problema en una situación determinada, sino que este obedece a una tendencia y preferencia que configura la personalidad y, a largo plazo, define roles ocupacionales, escogencia de actividades extracurriculares, vocacionales y de entretenimiento u ocio, en otras palabras, se convierten en factor determinante del estilo de vida particular.

Es necesario por ende, reconocer a la luz de la teoría que, tanto niños y niñas, como docentes, tienen formas distintas de aprender, determinando así un estilo cognitivo en particular o, en relación al docente, un estilo educativo que enmarcan su quehacer en el aula. Esta situación obliga a las instituciones educativas a proporcionar herramientas pedagógicas que den respuesta a las necesidades de los estudiantes, atendiendo al principio de igualdad y oportunidades educativas, sin segregar a ninguna persona, como consecuencia de su discapacidad o dificultad de aprendizaje, género o potencia en minoría, como lo declara Unicef (2000) y Unesco (1999).

Los estilos cognitivos han sido abordados desde diferentes ámbitos, en relación a género, edad, logro educativo entre otros. En Colombia, uno de sus principales exponentes es Hederich (2004). Sin embargo, la relación estilo cognitivo-etnia, ha sido poco explorado en el campo educativo y más aún, poco explorado con relación al perfil educativo del docente. Desde esta perspectiva, entendemos entonces que en el aula se producen determinadas formas de acceder al conocimiento y por ende el docente debe asumir esta visión de que todos los niños y niñas aprenden de diferentes maneras para orientar su práctica pedagógica. Pese a estudios realizados, donde se pone de manifiesto que todos los niños y niñas son únicos y únicas son sus formas de aprender; el sistema educativo y las prácticas educativas vuelven invisibles las diferencias individuales de nuestros educandos colombianos. Problemática que se acrecienta si se percibe la educación desde la diversidad. Y al pensar en una educación para todos y todas, se hace necesario mirar a cada uno de los estudiantes según su condición.

La presente investigación hace énfasis en la población afrodescendiente, pues tal como lo afirma Vergara Sinisterra (2011), los pueblos afrocolombianos han sido educados, no para auto valorarse sino para estigmatizarse, y esta problemática se acrecienta gracias a la educación tradicional con la que están siendo educados nuestros niños y niñas, ya que las prácticas docentes tienden a homogenizar la enseñanza negando la participación, el protagonismo y efectividad de las comunidades étnicas en el desarrollo económico, social, cultural, científico, técnico, político e intelectual de Colombia.

Por lo tanto el propósito de esta investigación es visibilizar los niños y niñas afrodescendientes y, especialmente, caracterizar los estilos cognitivos particulares de cada estudiante afro que alberga la escuela y así posiblemente abrir puertas para la educación desde la diversidad; pues, tal como lo afirma Vergara Sinisterra (2011), faltan en Pereira centros educativos especializados en la formación de educadores en etnoeducación, para evitar en la práctica la improvisación y lograr desarrollar un verdadero pensamiento sobre diversidad.

Hay una clara tendencia a la homogeneización de la población, por ello, comunidades afrodescendientes e indígenas, desaparecen casi por completo del panorama nacional. Respecto a los indígenas, los autores los tienen más presentes en la historia colombiana, mientras que la población afrocolombiana aún sufre invisibilización (Bogotá, 2009).

En Colombia existe, como política pública educativa, la atención a la diversidad, y se le ha dado el uso a la palabra inclusión para referirse a los programas de cobertura educativa, que se realizan a nivel nacional en todas las regiones del país. Lastimosamente cuando se observan las realidades locales urbanas, como es el caso de la institución educativa El Dorado de la ciudad de Pereira, se encuentran altos niveles de ausentismo, deserción, repitencia, pérdida del año entre otros; esto no es equiparable con los esfuerzos a nivel nacional y local, máxime cuando se reconoce el nivel tan alto de asistencialismo por parte de la alcaldía en materia de programas como: artes y oficios, refrigerios y almuerzos comunitarios, subsidio de transporte, kits escolares; y el panorama empeora si se revisan los niveles de rendimiento académico, que son realmente bajos en comparación con otras instituciones de la ciudad.

Es por ello que se hace oportuno visualizar al sujeto que aprehende, no sólo desde una sola perspectiva, sino desde un entramado de estructuras que determine aspectos diferenciales entre un sujeto y otro, por lo tanto el problema que se plantea es identificar ¿Cuáles son los estilos cognitivos de los niños y las niñas afro-descendientes con edades comprendidas entre 6 y 12

años, y cuáles son los estilos educativos docentes en una institución educativa de la ciudad de Pereira?

ANTECEDENTES

Existen antecedentes de estudios a nivel mundial, tanto para definir el concepto de estilo cognitivo, como para caracterizarlo. Cross (citado por Pantoja, 2005) plantea que el estilo cognitivo se reconoce como las diferentes maneras tipológicas propias del ser humano para recibir, almacenar, procesar y confrontar la información. Este tema se ubica dentro de posturas meramente psicológicas, pero adquiere su importancia en el campo de la educación cuando se reconoce al estudiante como una persona con un estilo cognitivo propio e influyente en sus procesos de aprendizaje.

Un estudio realizado en Bogotá por Hederich, (2001). examina el efecto diferencial de dos metodologías distintas para la enseñanza de la escritura, en el proceso de aprendizaje de niños con estilo cognitivo diferente, según la dimensión de dependencia-independencia de campo. La investigación se desarrolló en una institución educativa pública con niños entre los cinco y siete años de edad, que cursaban preescolar y primer grado. De acuerdo con los datos obtenidos se encontró, primero, que el método silábico tiende a favorecer el proceso de aprendizaje de los sujetos con tendencia a la independencia de campo y, segundo, que el método global tiende a ser más equitativo que el silábico, en tanto parece no favorecer más a un estilo cognitivo sobre otro. La investigación siguió un diseño de tipo analítico, descriptivo y comparativo que dio cuenta del proceso de aprendizaje de la escritura en dos circunstancias diferentes, caracterizadas por dos métodos de enseñanza (silábico y global). Además, se buscó explorar el efecto de la variable de estilo cognitivo en la dimensión dependencia-independencia de campo sobre el logro de aprendizaje en las dos circunstancias anotadas. Se emplearon, entre otros instrumentos, el CEFT, Children Embedded Figures Test, para establecer la tendencia estilística de los sujetos en la dimensión de dependencia-independencia de campo, además de otras pruebas para evaluar el nivel de los niños al iniciar la educación escolar.

Loscos (2001), parte de la afirmación de que las características más significativas de la dependencia e independencia de campo (D.I.C), es su adaptabilidad al medio; la que se puede conseguir con un entrenamiento específico, mediante un aprendizaje perceptivo. En el aprendizaje de la percepción tiene gran influencia el lenguaje. Se plantea la hipótesis de si: “entrenando o interviniendo adecuadamente la percepción, a través del lenguaje, se podría modificar el estilo cognitivo, en su dimensión: Dependencia-Independencia de Campo” (Loscos, 2001: p. 31).

La metodología de este estudio es experimental. Se eligió un diseño intergrupo, con medidas pre-test y post-test de los grupos formados al azar, se utilizaron instrumentos que evalúan las variables correspondientes especificadas, Dependencia-Independencia de Campo: CEFT. Test de Figuras Enmascaradas para Niños. Y se usaron otras pruebas de carácter perceptivo.

En las conclusiones finales la autora expresa que el estudio parte del supuesto, en parte contrastado, de que el estilo cognitivo, en la dimensión Dependencia-Independencia de campo, es una forma de procesar la información perceptiva y de que el lenguaje ejerce una función mediadora sobre la percepción. Después de aplicar el tratamiento de intervención y tras realizar

el análisis de los datos de la investigación, se puede concluir que el estilo cognitivo es modificable o, más específicamente, que la Independencia de campo es susceptible de ser incrementada mediante un entrenamiento lingüístico perceptivo de las características y en las condiciones especificadas en este trabajo; esto es, a través de un aprendizaje perceptivo mediado por el lenguaje.

Peña y Páez (2006) realizan un estudio de medición del estilo cognitivo del instituto Alberto Merani, basándose en la teoría de Witkin. Los objetivos propuestos en este estudio fueron determinar el estilo cognitivo predominante de los estudiantes con relación al ciclo de estudio y el género. Este estudio se basa en una metodología de tipo descriptivo-observacional y transversal, puesto que intenta establecer el estilo cognitivo predominante en un año en particular. Se aplicaron dos instrumentos: el MSG y el EFT. La investigación se realizó con una muestra no probabilística de 149 estudiantes de bachillerato; la muestra estaba compuesta por un total de 79 hombres y 70 mujeres. Este estudio contempla dos variables a saber: tipo de educación del instituto Alberto Merani y permanencia en la institución de los educandos. Las conclusiones centrales de este estudio sugieren que la variable tipo de educación impartida en este instituto tiene una incidencia alta en el estilo cognitivo, favoreciendo la independencia de campo; a su vez, los estudiantes del instituto Alberto Merani presentan una tendencia ascendente, proporcional al aumento de grados o ciclos en dichos estilos cognitivos.

En el proyecto “Regiones cognitivas de Colombia” en su segunda fase, Hederich (1995) realizó una subregionalización de algunas zonas que mostraban cambios recientes; entre estas, cabe subrayar las zonas del pacífico, dividido entre zonas costeras y partes del valles del río Cauca y el complejo del valle del Magdalena, comprendido en zona alta y zona media; cabe destacar que la mayoría de la zona pacífica y Magdalena tienen gran concentración de población afrodescendiente, aspecto pertinente para el presente trabajo investigativo. El resultado de este trabajo es la hipótesis del individualismo-colectivismo cultural. Debido a que, según Hederich (2001), el proceso de mezcla raizal, curiosamente no se dio en esta región y, como consecuencia de esto, los grupos de negros de esta zona, desarrollaron una sociedad bastante aislada del resto del país. Por lo tanto en esta región se conservan, aún visibles, las tradiciones africanas.

Hederich (2007), tras años de investigación sobre los estilos cognitivos, dependencia e independencia de campo y las influencias culturales sobre muestras de la población colombiana, señala diferentes resultados de gran interés. Entre estos, las diferencias encontradas entre estilo cognitivo y género. En el sexo femenino existe una preferencia hacia el polo de la dependencia de campo y en el sexo masculino hacia la independencia de campo. (Hederich, 2007).

El propósito fundamental de este estudio es demostrar la existencia de diferencias cognitivas, entre individuos colombianos, pertenecientes a distintas tradiciones culturales regionales. Encontrando que hay una predisposición hacia la dependencia de campo; a su vez se destaca, la preocupación de las autoras por aportar a la comprensión de las enormes desigualdades en el logro escolar entre los niños colombianos, así como a la construcción de un modelo escolar más sensible a las diferencias individuales para aprender y desempeñarse en la escuela; se puede inferir de este estudio que la cultura influye y cohesiona los procesos mismos del aprendizaje, la resolución de problemas y el procesamiento de información.

Para la categoría diversidad, se ha considerado el estudio de Díez (2007), sobre diversidad en la escuela, donde se diseñó una propuesta para la formación del profesorado, cuyo propósito central era describir, analizar y valorar el diseño y desarrollo de una propuesta de formación,

dirigida a grupos de profesores de educación primaria y secundaria, basada en la colaboración y reflexión entre iguales, como respuesta a la diversidad; en el texto, la autora señala, la importancia de reconocer las diferencias individuales y grupales y que no se limite tan solo a un reconocimiento de las situaciones de escolares con necesidades educativas especiales.

Este estudio se desarrolla durante cinco cursos escolares y comprende básicamente dos fases de investigación. La primera corresponde al diseño de la propuesta de formación y, la segunda, al desarrollo y valoración de esta por dos grupos de trabajo. La metodología cualitativa utilizada para esta investigación corresponde al estudio de casos de corte interpretativo. Donde se utilizaron diferentes instrumentos como entrevistas individuales y grupales semiestructuradas, observaciones y autoinformes. Como resultado del proceso formativo, acerca del modelo de apoyo interno, la autora señala que se ha percibido una evolución conceptual y práctica de este. El apoyo, ahora, se concibe, entre los participantes en la formación, como un concepto amplio, en el que las posibilidades son múltiples. El apoyo se entiende como una medida de atención a la diversidad, que debe priorizarse y de la que debe responsabilizarse todo el centro. Finalmente, el concepto de diversidad evoluciona hacia planteamientos más inclusivos y comprensivos acerca de las diferencias humanas.

Vergara Sinisterra (2011) realiza una investigación que apunta a determinar las prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afro colombianidad en contextos interculturales en el trabajo de aula de los docentes etno-educadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira; se asume que una práctica educativa es una acción intencional atada al sistema utilizado para educar. Se concluye de este estudio que en Pereira el sistema escolar viene desarrollando la implementación de un discurso pedagógico que, aunque débil, poco a poco incorpora los saberes de la cultura afrocolombiana al mundo escolar, al plan de estudios, a las asignaturas tradicionales y a la cotidianidad misma de las relaciones sociales que establecen los estudiantes al interior de la escuela. El tema de diversidad étnica se asocia, para el caso de este autor, a la afrocolombianidad, entendida en este texto como una identidad étnica, en donde se tienen en cuenta y reivindican tanto los aportes materiales como los espirituales que ha desarrollado la población afro en el proceso de construcción de la nación colombiana; elementos que se convierten en valores esenciales del patrimonio cultural del país.

Así mismo, investigaciones sobre las condiciones socio-económicas de las comunidades indígenas y afropereiranas asentadas en el municipio de Pereira, realizadas por García (2009) en la ciudad de Pereira, señalan que, de la población afro en el departamento de Risaralda, y en el municipio de Pereira en particular, no existen estudios, datos estadísticos y diagnósticos oficiales que referencien la situación de esta población, debido a prácticas discriminatorias que nos quedan como legado histórico. Los diagnósticos y datos estadísticos existentes de las comunidades afrorisaraldenses, son fruto de estudios realizados por organizaciones de base afros, en especial del Movimiento Nacional Cimarrón del departamento.

De la misma manera García (2009) expresa que, según los datos reportados en el Censo de 2005, de la población en edad escolar, un 80% asiste a alguna institución educativa; sin embargo, explica, estos datos por si solos no permiten obtener conclusiones certeras sobre la real cobertura educativa de dicha comunidad, ni el tipo de educación que recibe, ni los factores relacionados, como deserción, repitencia, nivel de escolaridad, etc. Afirma que es necesario realizar un censo educativo de todas las comunidades afrodescendientes, comprobando en campo la veracidad de los datos y aplicando un verdadero rigor estadístico de modo que los hallazgos sean significativos en cuanto a que están libres de interpretaciones (García, 2009). Según esta autora,

el tipo de educación no responde a la pertinencia étnica, a la superación del racismo y la discriminación racial en la ciudad, en las instituciones y al interior del aparato educativo mismo, y no asumen aún en toda su dimensión, la inclusión de la interculturalidad, la implementación de la etnoeducación y la Cátedra de Estudios Afrocolombianos (García, 2009).

El Plan de Etnodesarrollo de la población afrodescendiente del municipio de Pereira para el año 2011, sugiere que en este contexto el peso del drama recae en la mujer afro, al tener que velar ella sola por la educación, la salud, la vivienda, la alimentación, la protección de los hijos y, en su totalidad, por la sobrevivencia de todo el núcleo familiar, ya que el padre se encuentra ausente (Vergara Sinisterra, 2010).

Del mismo modo, la investigación realizada en Brasil, Chile, Colombia, México y Perú, efectuada por la Unesco en 2005, sobre la discriminación y el pluralismo cultural en la escuela, manifiestan que Colombia es un país pluriétnico y multicultural. La diversidad y el mestizaje son quizás algunos de sus rasgos distintivos más importantes, y así mismo señalan que, no obstante el importante volumen de esta población, Urrea (2000) afirma que “no existe, a escala nacional en la sociedad colombiana de hoy, un sentimiento de pertenencia étnica compartido y libremente declarado por grupos significativos de población” (Urrea, 2000: p. 210).

Castañeda (2005) evidencia una tendencia general que muestran las microetnografías. Tanto las comunidades indígenas como los grupos afrocolombianos, se encuentran con una escuela homogeneizante. Así, los alumnos afrocolombianos son recibidos y tratados como un alumno más, sin tener en cuenta su contexto sociocultural, su situación emocional y las particularidades de su origen. Argumento de que, al tratarlos de manera diferente a los otros, se les discrimina. De esta manera, al ser integrados a la escuela se invisibiliza su situación cultural, la cual queda reducida al folclore y a la esfera de la subjetividad de los docentes, profundizando la exclusión que, al no ser socialmente reconocida, vista y representada para poder ser enfrentada, genera un tipo de discriminación pasiva que se une a las ya existentes en la sociedad. La autora hace hincapié en que no debe existir diferencia en el trato hacia los alumnos tanto indígenas como afrodescendientes frente a los que no lo son y que no existen discriminaciones positivas (Castañeda, 2005).

Por este camino, la relación de los alumnos afrocolombianos con la escuela, termina mediada por la indiferencia, donde se crea, según la autora, el síndrome del alumno invisible, lo que repercute en el abstencionismo hacia la escuela o a la resignación de pertenecer al pequeño grupo, como es considerada la población afro. Se concluye que la atención hacia la diversidad es algo lento y complicado que necesita de la constancia, tanto del gobierno como de la escuela, y donde se reconozca plenamente que desde estos entornos se puede atender a la particularidad de cada niño y niña. Castañeda (2005), afirma que:

De la participación activa y consciente de los docentes y de su actuar cotidiano depende que los estudiantes y los padres de familia sean conscientes de la heterogeneidad de los alumnos que integran las escuelas, de fomentar el respeto al otro, de aceptar lo individual y reconocer lo que es diferente y común a todos (Castañeda, 2005: p. 242).

JUSTIFICACIÓN

La diversidad ha estado presente desde siempre en todos los contextos sociales, pero ha sido visibilizada sólo desde hace poco. La Constitución Nacional de Colombia refiere que somos un estado social de derecho, autónomo, participativo y pluralista, fundamentado en el respeto por la dignidad humana, es decir, en las particularidades de cada sujeto, desde aquí se comienza a reconocer la diversidad; debido a que todos los sujetos de derecho son un mundo diferente y, pensar en homogenizar cada pensamiento y comportamiento, es una utopía que negaría la existencia de cada ser individual.

Esta multiculturalidad trae consigo nuevos conflictos, en la medida que las minorías piden que se les reconozca y se apoye su identidad cultural. Es así como la Comisión Pedagógica Nacional de las comunidades afrocolombianas y el Ministerio de Educación Nacional, realizan un acercamiento por interpretar y responder a la misión de la educación en este proceso de construcción, por ende desarrollaron la cátedra de Estudios Afrocolombianos, con miras a responder los requerimientos de nuestro entorno pluriétnico y cultural. Según esta cátedra, en la actualidad, la mayoría de los países son culturalmente diversos, en investigaciones recientes, Kymlicka (1996) expresa que, en los 184 Estados independientes de este mundo, existen mapas de 600 grupos de lenguas vivas y 5000 grupos étnicos. Del mismo modo son escasos los países cuyos ciudadanos compartan el mismo lenguaje o pertenezcan a un mismo grupo étnico nacional.

La escuela no es ajena a esta diversidad, ya que es un espacio donde confluyen niños y niñas de diferentes regiones y razas; Vergara Sinisterra, (2011) afirma que, pese a la existencia de la diversidad étnica de los educandos, cada uno con una historia propia, con una cultura particular que enriquece la nación en su multiplicidad de expresiones, estos aun no son evidenciados en las prácticas educativas por parte de los docentes. Ahora bien, es preocupante que muchos educadores en el país, en Risaralda y, de forma particular, en Pereira, no cuenten con las herramientas metodológicas y el respaldo suficiente para lograr su apropiación. No sólo son las buenas intenciones las que pueden generar cambios, tanto actitudinales como metodológicos, en la esfera de la diversidad dentro de las instituciones educativas.

Así mismo, la educación está inmersa dentro de los componentes que miden el índice de desarrollo humano: (capacidad económica, educación-escolarización y salud), según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2010). Se evidencia pues, la importancia del componente educación en el desarrollo de una sociedad con miras hacia las tendencias educativas inclusivas y la atención a la diversidad, donde se reconozcan y favorezcan las individualidades y, a su vez, se promuevan, desde el individuo mismo, el desarrollo económico, político y social de una comunidad. ¿Y cómo debe ser la educación? Para Touraine (citado por Palomar, 1998) esta debe pensarse en educar al sujeto para la libertad y en la democracia, entendida esta última palabra, según Touraine, como “política del sujeto”, como régimen que da a la mayoría las mejores posibilidades de éxito en su individuación y en su intento por vivir como sujetos (Palomar, 1998: p. 238). Es necesario detener la mirada en las condiciones singulares y necesidades de los estudiantes para llegar realmente a la comprensión de lo diverso del sujeto, expuesto por Narodowski (1999), que hace reflexionar sobre el papel del docente como agente de cambio, y de los entes educativos como promotores de un bien social.

Por tanto, resulta imperativo abordar los procesos educativos desde diferentes perspectivas, donde se responda a las exigencias educativas nacionales, pero desde la contemplación del sujeto desde su identidad e historia. La pertinencia de este trabajo esta evidenciada por los pocos estudios investigativos en la región, que conjuguen estas categorías: estilo cognitivo, diversidad étnica con relación a la población afro descendiente. Puesto que se nota la falencia en las instituciones educativas, en fomentar en el aula, distintas estrategias de pensamiento en los educandos afrodescendientes, que partan de la misma realidad del estudiante, teniendo en cuenta su legado histórico, que se remonta a sus antepasados africanos, quienes llegaron a transculturalizarse con nuestros aborígenes, recreando otras formas de sociedad. Igual no se ha repensado el impacto sociocultural y socioeconómico del fenómeno de desplazamiento para una ciudad como Pereira, que figura en el país como ciudad receptora y que ha dejado su huella de desarraigo y marginación en quienes la han padecido, de ahí que el término de vulnerabilidad este asociado a la diversidad étnica, sea población afro descendiente o indígena.

La presente investigación aporta elementos esenciales, ya que permitirá reconocer aquellos aspectos relevantes de la población afrodescendiente con respecto a los estilos cognitivos, y suministrará información beneficiosa para padres, educandos y educadores sobre el reconocimiento de la diversidad; a su vez, se espera que esta investigación propicie nuevos caminos de cambio en los docentes, en sus formas y maneras de enseñar, desde donde se pudiesen cambiar esquemas tradicionales por otros más flexibles, y donde cada estudiante sea reconocido en su potencial; y, partiendo de una pedagogía diferenciada, favorecer el desarrollo de todas esas capacidades según la diversidad, porque la institución escolar lo ve como una persona con derechos.

MARCO CONCEPTUAL

El abordaje de esta investigación tiene en cuenta dos aspectos: el primero, tiene que ver con el trasegar y evolución histórica del pensamiento, que ha permitido un reconocimiento de la diferencia en el sujeto (niño-niña), resaltando esta diferencia y otorgándole poder político, de participación y de empoderamiento de unos derechos y deberes dentro de las dinámicas sociales actuales; en consecuencia hoy se cuenta con unos principios sociales y jurídicos que le otorgan la especial protección y cuidado a todos los niños en el mundo (Asamblea General de Naciones Unidas, 1989).

La segunda tiene que ver con una visión sistémica que integra todos los aspectos del niño(a) afro-descendiente en su proceso de desarrollo: el aspecto biológico, social, cultural, económico, político, educativo; y, cómo estos aspectos del ser han sido modificados, alterados e invisibilizados desde los diferentes escenarios; el contexto educativo y el contexto social. Se resalta la importancia en el desarrollo del niño de su aspecto social y cultural, ya que constituye un legado del conocimiento que ha sido transmitido de forma activa (Vygotsky, 2004, citado en Perinat 2011).

Diversidad étnica: Afrodescendientes

Atendiendo a las relaciones ecosistémicas, partimos del concepto del diccionario de la Real Academia que contempla dos definiciones para la palabra diversidad: a. Desemejante b. Varios, más de uno. Entendida como desemejanza, Meléndez (2002) citada en Soto Builes, (2008,) la presenta como una condición de la vida en comunidad, donde los procesos vitales se relacionan entre sí y su desarrollo depende de los factores culturales del mismo ambiente.

Desde el aspecto sociológico, el término diversidad, se asocia a manifestaciones de cultura, haciendo énfasis en las diferencias de grupos humanos, y es referido como un proceso con características de abierto, dinámico, flexible y cambiante. (Casanova 2002).¹ Esta asociación cultural, generalmente homologa la palabra diversidad con otros términos: multicultural e intercultural; siendo necesario definirlos:

Multiculturalismo: Para Casanova, (2005), es el término que se emplea para hablar de una política que apunta a incentivar la diversidad cultural en una sociedad multiétnica que atiende a:

- Respeto y tolerancia a las diferentes culturas.
- Características peculiares de diferentes culturas.

Interculturalidad: referido a procesos recíprocos y dinámicos de naturaleza social, donde los participantes son estimulados para ser conscientes de su interdependencia (Aguado, 1991).

El cuadro 1 muestra claramente la relación entre ambos términos, donde, para la situación real la multiculturalidad se homologa al término diversidad en cuanto varios grupos culturales

¹ Casanova, M. A. (2002). *La atención a la diversidad en la comunidad de Madrid*. En: "Hacia una Europa diferente". Respuestas educativas a la interculturalidad. Madrid: CIDE. 267-284. 2000

coexisten en un mismo espacio geográfico, mientras en la situación ideal deja ver una política de atención al pluralismo étnico.

Figura 1: Multi- e Interculturalismo / -idad en el marco de la diversidad cultural				
SITUACIÓN REAL = Hechos LO QUE ES	Multi-culturalidad = <i>Diversidad</i>	►El prefijo <i>multi-</i> , en este contexto, significa describir y reflejar una <i>situación real</i> donde varios grupos culturales coexisten en un determinado espacio geográfico.	Inter-culturalidad = <i>Relaciones Interétnicas, lingüísticas...</i>	►“El prefijo <i>inter</i> , en este contexto, significa no sólo afrontar el <i>encuentro</i> entre culturas, sino subrayar y recuperar el carácter” de diálogo y reciprocidad entre las mismas.
SITUACIÓN IDEAL = Propuestas sociopolíticas LO QUE DEBERÍA SER	Multi-culturalismo = <i>Coexistencia</i>	►Política que incentiva la diversidad cultural entre personas dentro de las fronteras nacionales a través de la asimilación, la aceptación de un pluralismo superficial o una educación multicultural basada en la tolerancia y el respeto mutuos.	Inter-culturalismo = <i>Convivencia en la diversidad</i>	►Conjunto de principios antirracistas, según los cuales es conveniente fomentar los contactos e intercambios positivos entre culturas, en un plano de igualdad, mediante el conocimiento y el enriquecimiento mutuo.
[Elaboración a partir de Galino & Escribano, 1990: 13; García & Sáez, 1998; Giménez, 2002; Palomares, 2004: 47-48; Bartolomé, 2005: 56]				

Cuadro1: Multi e interculturalismo en el marco de diversidad cultural

Se entiende en este marco de diversidad cultural, que las diversas manifestaciones son realidades humanas en las que se presume que cada persona, grupo o comunidad, tiene una identidad constituida por múltiples contactos culturales, es decir, tiene su propia especificidad a partir del otro. La identidad de los grupos es la existencia y la expresión de lo específico, lo cual da sentido a la diversidad. (López, 2004).²

En los diversos estudios culturales, García Canclini (2004) afirma que, para la construcción de una teoría de la interculturalidad se deben trabajar conjuntamente dos términos: la diferencia (que apunta a lo étnico) y la desigualdad (que apunta hacia lo económico). Al hacer la distinción entre ambos términos, se deben tener en cuenta tres aspectos fundamentales; el primero son las construcciones de teorías sobre la diferencia donde se conciben primeramente la desigualdad, y se ocultan, por tanto, todos los procesos de diferenciación que no obedecen a lo económico. El segundo es la tendencia en legitimar ciertas experiencias particulares, causando estigmas y exclusión. El tercer aspecto se deriva de la cantidad de interacciones producto de los contactos sociales, más el consumismo de todo lo que trae la globalización, más la evolución de la economía y las tendencias en el campo laboral, que causa la atenuación de las diferencias tradicionales, y las manifestaciones entre grupos se mezclan y entrecruzan, causando el proceso de “hibridación” (García Canclini, 2004).

Menciona además, García Canclini (2011), cómo los medios de comunicación, junto a las actividades comerciales y de consumo, difunden la asociación entre diversidad y desigualdad,

2 López (2004). *Del monoculturalismo a la pluralidad en la educación. Elementos para la construcción de una educación con enfoque intercultural*. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, México D.F., 2001.

contribuyendo a empobrecer el concepto mismo de diversidad. En esta investigación se considera que el concepto de diversidad, abordada desde la manifestación multicultural o interculturalidad, o enunciada como alteridad, debe ser complementado con otras visiones desde lo político, lo económico y lo educativo, y enunciar las repercusiones psicológicas y cognitivas que implica ser diverso; específicamente ser afrodescendiente.

Desde el aspecto político y económico, nos referimos tanto a la participación social, como a unas condiciones de igualdad. El concepto de diversidad alude así a la reivindicación de la persona como sujeto de derechos, dentro de conceptos amplios de equidad social, derechos humanos, respeto por la diferencia y admisión de la pluriétnicidad y multiculturalidad, eliminando las connotaciones excluyentes; y combinando, lo que denomina Fraser (2003), políticas que se dirigen a un reconocimiento de las minorías, así como a la distribución de unos recursos. A continuación se explica a que se refieren ambos términos:

- Políticas de redistribución: “reivindican una distribución más justa de bienes y recursos.”
- Políticas de reconocimiento que afirman que el mundo será más viable cuando “... acepte las diferencias de un modo amistoso...” (Fraser, 2003).³

Fraser (2003) también afirma que el reconocimiento se debe orientar hacia la participación igualitaria en la interacción social, a comprender al otro como sujeto que construye su identidad a partir de las valoraciones de sus semejantes. Complementaria resulta la mirada de Touraine (1998),⁴ al resaltar precisamente el papel del sujeto que busca la felicidad, y que surge con la recomposición de una experiencia de vida personal, que surge de combinar la personalidad individual y la herencia cultural, con la participación en el mundo de lo tecnológico, lo económico y lo político; reafirmando así que la etnicidad hace parte de la sociedad multicultural.

Población afrodescendiente: estereotipos y repercusiones

Las concepciones de la sociedad por muchas generaciones observan una constante en la tendencia a estereotipar lo que se presenta como diverso, y esto lo explica Jiménez y Aguado (2002), citado en Calderon Lopez (2009), afirmando que el término estereotipo clasifica el entorno en grupos: endogrupo y exogrupo (Soto, 2008), siendo este último el que posee las características negativas y es denominado minoritario, dadas unas características físicas o culturales, y es tratado de forma diferente, ocurriendo entonces el proceso de discriminación general, situación que han padecido las personas afro-descendientes en su trasegar histórico, social y cultural.

Estos imaginarios sociales, se han constituido en el principal obstáculo, al momento de superar la invisibilidad histórica a la que ha sido sometida la población negra durante tantos años; según Friedemann, (1986) implica asumir todas las denuncias y todas las luchas para erradicar ese enfoque centrado en procesos raciales y que, a la larga, se vuelven motores de inequidad. Para Barbary y Ramírez (2002), citado en Barbary &Urrea (2003), estos enfoques son

3 Fraser, N. (2003). *Redistribución, reconocimiento y exclusión social*. En: “Inclusión social y nuevas Ciudadanías”. Bogotá, Departamento Administrativo de Bienestar Social y Pontificia Universidad Javeriana, p. 56.

4 Palomar.Cristina (1998). Reseña de “Porrrons - nous vivre ensemble egaux et different? De Alain Touraine. P238. Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe. España y Portugal. Universidad autónoma del estado de México. Disponible en <http://redalyc.uaemex.mx>

los que generan efectos discriminatorios y estructuras de dominación-subordinación. Afortunadamente en la estructura teórica hemos avanzado y pasamos de hablar de invisibilidad a hablar de identidad afrocolombiana y sus manifestaciones sociales, culturales y políticas, es decir, de lo que se trata actualmente es de la auto-percepción individual y colectiva⁵ (Barbary & Urrea, 2003).

Como producto de los imaginarios sociales, la población negra ha presentado unas condiciones de vida asociadas a la privación. Se ha comprobado en estudios realizados sobre población afro-descendiente de América Latina que, junto con los pueblos indígenas, constituyen el segmento más pobre del continente (Benavides, Torero & Valdivia, 2006 citados por Anton, J., 2009), y que un elemento preponderante para mantener esta situación precaria es la invisibilidad manifestada en el desconocimiento del aporte cultural y productivo y en la omisión de preguntas pertinentes en censos y encuestas a nivel local, nacional e internacional.

En este punto es importante aclarar que se evidenció un avance en las encuestas censales del año 2005; no sólo a nivel de Latinoamérica sino de Colombia, al incluir una pregunta de auto identificación étnica. (Viáfara & López, 2010 citado en documento PNUD, 2011); el hecho de incluir esta pregunta generó:

1. Que se reconociera la característica multicultural de la sociedad latinoamericana. 2. Hacer visibles las diferencias en los niveles de desarrollo humano entre diferentes grupos de población. 3. Orientar el diseño de políticas públicas afines a los grupos étnicos vulnerables con el ánimo de promover la inclusión social⁶ (PNUD, 2011).

Los niveles de desarrollo humano se abordan desde el mismo enfoque de Sen, con cuatro pilares básicos: equidad, sostenibilidad, productividad y empoderamiento, donde lo que puede hacer una persona (funcionamientos) se convierte en sus capacidades. (Sen, 2000).

Los tres logros descritos anteriormente son resultado de estudios y mesas de trabajo realizados en el afán de crear mecanismos que desarrollen diversas manifestaciones multiculturales; y Colombia se identifica como el país latinoamericano que presenta el mayor avance legal y político, en materia de reconocimiento, tanto de los derechos humanos de los afrodescendientes, como de la problemática interna de racismo y discriminación. Para estos avances se ha valido de varios estudios; uno de ellos realizado en 2003 por el Banco Mundial, que publicó un informe sobre desigualdad en América Latina y el Caribe, y donde se afirma que existe una relación estrecha entre pobreza, desigualdad y color de piel.⁷

Otro estudio publicado por el Banco Interamericano de Desarrollo en septiembre de 2009, demuestra que, en siete países de América Latina y el Caribe, existen enormes diferencias en los factores de género y etnicidad,⁸ estas son evidenciadas en el ingreso y en la educación. En el tema de educación se habla de una parte de la transmisión intergeneracional: los niños con mayor

5 Barbary & Urrea, (2003). *La población negra en la Colombia de hoy: dinámicas socio demográficas, culturales y políticas*, Estudios Afro-asiáticos, 2003, 25 (1), pp. 9-21.

6 Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. Proyecto regional “Población afrodescendiente de América Latina”. *Políticas públicas para la inclusión de la población afrodescendiente*. Ciudad de Panamá: PNUD, 2011, p. 27. Recuperado de: www.afrodescendientes-undp.org

7 Sánchez, J.A. (2011). Implementación de los pactos y convenios internacionales relacionados con los derechos civiles, culturales y económicos, políticos y sociales de la población afrodescendiente de Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Cali: Proyecto regional PNUD.

8 Viáfara López, (2010) Somos Afro: Feria de la Inclusión Social de la Población Afrodescendiente de Colombia, Ecuador y Panamá. Proyecto regional PNUD. Cali: Informe final de la investigación realizada por el CIDSE de la Universidad del Valle en convenio con el programa MIDAS de USAID.

nivel educativo tienen padres con mayor nivel educativo, y de otra parte se habla de que el afro descendiente permanece menos tiempo en el sistema educativo y obtiene peores calificaciones. Respecto a los ingresos se afirma que los afro descendientes obtienen peores empleos comparados con el resto de la población y que su remuneración es menor (Viáfara, 2010).

¿Cuáles son los avances en Colombia respecto a la atención a la diversidad étnica en población afrodescendiente?

Situándonos en Colombia, los estudios realizados sobre esta población dan cuenta de una concentración geo-espacial de población afrodescendiente en varias ciudades de Colombia; y exhiben por tanto características de corte censal socio-demográfico y de determinación de condiciones socioeconómicas. La primera encuesta de hogares se realiza en la ciudad de Cali en 1998 y 1999, e incorporó un modulo de caracterización racial (Barbary & Urrea, 2004); Desde el año 2003 se había realizado una encuesta de calidad de vida, donde figuró un modulo de auto reconocimiento étnico-racial; para el año 2005 ya se cuenta con un modulo piloto de auto-reconocimiento étnico-racial, que lastimosamente se utilizó parcialmente sólo en 2007, por falta de presupuesto. En el Censo de 2005, los datos analizados indican un desfavorecimiento económico en las regiones donde se detecta concentración de población afrodescendiente, igualmente se detectan fuertes desigualdades en el acceso a la educación. (Viáfara; Urrea, y Castro, 2009), En el aspecto educativo se sugiere un mejoramiento del contexto escolar apostando a la educación intercultural propuesta por el Plan Integral de Desarrollo a largo Plazo, en el marco de políticas de acción afirmativa para la población afrocolombiana del país.

Otro de los estudios realizados por Barbary & Urrea (2004); compara la identidad afrocolombiana en la región Pacífica y en Cali, estableciendo claras diferencias entre ambas regiones; para la población del Pacífico, la reivindicación es de carácter étnico-territorial, mientras que en Cali y otras ciudades, lo que se quiere es reivindicar la etnicidad misma; por lo que se lucha, es por un desarrollo humano en condiciones de igualdad. Resaltamos que los habitantes del pacifico son los primeros en beneficiarse con la puesta en marcha de la ley 70 de 1993. En nuestra opinión pensamos que esta figura de ley hace que, de alguna manera, los habitantes del pacifico se inclinen por las reclamaciones territoriales; quedan claras en el estudio, las diferencias de producción de identidad, tanto para espacios rurales como para espacios urbanos, siendo necesario reformar la misma ley 70 para incluir la parte urbana.⁹

En lo que respecta a la ciudad de Pereira, existe un estudio realizado por Mosquera, Rosero-Labbé y Díaz,¹⁰ que describen las características generales de los programas sociales en varias ciudades: Cali, Cartagena, Medellín, Bogotá, Quibdó, Pereira Buenaventura y San Andrés (Islas). El estudio presenta aspectos generales y particulares de los programas de bienestar social a cargo de la función pública. Desde la narrativa de los funcionarios se concluye que las políticas se basan para el caso de la ciudad de Pereira, en un asistencialismo que cada día se esmera por alcanzar más cobertura, pero que confunde y mezcla el concepto de diversidad étnica y sus manifestaciones al concepto de vulnerabilidad por lo tanto se padece una invisibilización mucho

9 Barbary & Urrea. (2003). La población negra en la Colombia de hoy: dinámicas socio demográficas, culturales y políticas,. En "Estudios Afro-asiáticos", 25 (1), pp. 9-21.

10 Mosquera, Rosero-Labbé, Díaz. (2009). Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Centro de Estudios Sociales – CES. Grupo de investigación sobre igualdad racial, diversidad cultural, conflictos ambientales y racismos en las Américas negras, Bogotá D. C., Idcarán Eje transversal, conflicto, violencias y ciudadanías, capítulo sexto.

más fuerte. En el aspecto educativo se piensa que la política de gratuidad de la educación, más la asistencia alimentaria, es suficiente para permanecer en el sistema educativo.

De estos estudios deriva la trascendencia del marco legal, y que ahora se plantea como política más integral y acertada, en lo que los autores Rosero-Labbé & Díaz (2009) y Viáfara (2009), denominaron con la expresión de políticas localizadas, que obedecen a la necesidad de hacer una discriminación positiva, “política de acción afirmativa”, con el fin de restituir un derecho que se considera vulnerado, concomitante con la definición de las Naciones Unidas¹¹ que la enuncia como el cúmulo de medidas que le permitan alcanzar la igualdad efectiva (ONU, 2000). En el tema ya se adelanta una propuesta de cómo lograr la inclusión de personas negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras, a la nación Colombiana, esta se realizaría con la creación de la Consejería Nacional de Políticas para la Promoción de la Igualdad Racial y de las Diferencias Culturales (CNPPIRDC).¹²

Para el municipio de Pereira ya están descritas claramente estas acciones en el Plan de Desarrollo municipal, periodo 2012-2015; ellas dan cuenta de una atención, con enfoque de derechos diferenciados, tendientes a fortalecer los espacios de participación y visibilizar las manifestaciones étnicas y culturales de la región. En el mismo municipio de Pereira, el magíster Iván Vergara Sinisterra, autor del documento: “Prácticas etno-educativas en población afrodescendiente del municipio de Pereira” (2009), plantea, junto a un equipo de trabajo, el nuevo PEI, transversalizado a todas las áreas del conocimiento en cada grado escolar; actualmente se encuentra en la fase de socialización en todos los colegios públicos.

Políticas actuales para población afrodescendiente

1. Ampliación de oportunidades, protección de derechos y derechos preferenciales.
2. Reconocimiento y afirmación de la identidad.
3. Beneficios, ampliación de la participación en escenarios de concertación y planificación. (Ver anexos 2, 3 y 4, Política actual para población afrodescendiente.)

Contexto educativo

“...La única aceptación posible es aceptar al otro en la soberanía de su diferencia, en su misterio, en su lejanía, en su ser irreducible...”

Skliar, 2003: pp. 107-108 citado en Soto B.N. & Vasco, C.E. (2008).

El papel de la escuela y el perfil educativo del docente:

La construcción de la identidad se da principalmente en los espacios escolares; razón por la cual las instituciones educativas deben procurar fundamentalmente formar al sujeto para

11 Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. Proyecto regional “Población afrodescendiente de América Latina”. Políticas públicas para la inclusión de la población afrodescendiente. Ciudad de Panamá: PNUD, pp. 44-48, 2011. Recuperado de: www.afrodescendientes-undp.org

12 Mosquera, Rosero-Labbé, Viáfara & Urrea-Giraldo. (2009). Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial, negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Bogotá D.C.

comprenderse a sí mismo, desarrollar sus atributos personales y su proyecto de vida, integrarse a la sociedad y obtener un perfil ocupacional (Touraine, 1996).¹³

En la medida que las instituciones piensen que su misión está solamente en la formación de seres productivos perderá su papel e importancia. Esta construcción de identidad resulta clave para los niños (as) afrodescendientes que deben combatir con los estigmas sociales que los hacen víctimas de señalamiento, término que aporta Goffman (1970), citado en Díaz – Aguado M. J. & Andrés M.T (1994); quien además los clasifica en tres tipos de estigmas: el del cuerpo, defectos del carácter del individuo, y estigmas tribales de la raza. Esta es una forma de ver y sentir al otro desde la malignidad, esta forma la denomina Skliar (2006, p.11-31).“como paradigma del otro maléfico” y empobrece las posibilidades del ser; por ende es imperativo hacer comprender a la sociedad y a la escuela que cuando un niño(a) afro-descendiente sufre actitudes etno-discriminatorias repercuten directamente en la disminución de sus posibilidades de autorrealización.¹⁴

Esta situación se manifiesta con rechazo y genera estrés en el estudiante, por lo tanto reaccionan desafiando la autoridad, expresando también rechazo, y se les dificulta expresar la aceptación (Díaz & Aguado, 1986; Asher & Wheeler, 1985; Berndt & Keefe, 1996; Kinderman et al., 1996; citados en Díaz et al. 1994); También se ha observado que los niños(as) valoran exageradamente las cualidades del otro, considerándolo mejor, y en consecuencia tiene un pobre concepto de sí mismo y del grupo al que pertenece (Allport, 1954; Alexander, 1980; Doyle & Beaudet, 1988 citados en Díaz et al. 1994); Según Levinas (2000), se trata de insistir en el otro como constituyente del sujeto y esto garantiza justamente que no se olvide en ningún momento al otro.

La apuesta es por entender que el otro es diferente y al mismo tiempo semejante a mí pero, pero para eso debe superarse esa tendencia que tenemos de clasificar a todos (Giddens, 2003), y repensar, desde las instituciones educativas para que su objetivo no sea sólo transmitir información, sino educarse con el otro. Según Giddens (2003), en una experiencia pedagógica, el educador no debe buscar transformar al otro desde el poder del conocimiento sino que también debe asumirse como otro.

Freinet (1999), propone desarrollar una pedagogía para el niño, donde él sea el protagonista; cuidar su desarrollo físico y mental, facilitarle el acceso al saber, y además fomentar el respeto personal; para esto se deben permitir las experiencias directas, fomentar la organización cooperativa, el trabajo individualizado, la expresión y la comunicación.

Los esfuerzos en las instituciones educativas se deben orientar a:

a. buscar material y técnicas de trabajo adecuado, que se ajusten a las condiciones de cada institución educativa

b. promover la cooperación constante entre los docentes y directivos docentes para conseguir ese material adecuado.¹⁵

Además plantea las invariantes pedagógicas que presentamos aquí resumidas y que ampliaremos en la medida que desarrollamos la temática:¹⁶

13 Touraine (1996). ¿Podremos vivir juntos? Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

14 Skliar C. (2006). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). En Frigerio, Skliar, Huellas de Derrida; Ensayos pedagógicos no solicitados. Buenos Aires, Del Estante Editorial, p.11-31.

15 Freinet (1997). La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común. Madrid: Editorial Morata.

- a. El docente debe estar a nivel de sus estudiantes y eliminar así procesos de autoridad, pues esto anula la formación en los procesos democráticos.
- b. Divulgar al estudiante los objetivos de la clase para que el niño tenga un propósito y este motivado.
- c. La técnica de la escuela que está basada en el fracaso inhibe y destruye. El docente debe ser un animador.
- d. Los procesos cognitivos están basados en la memoria, es mejor darle la oportunidad al niño para que experimente.
- e. Los castigos son un error y no permiten lograr los objetivos, pero si inhiben la conducta de los estudiantes.
- f. Una cantidad alta de estudiantes en el aula, los convierte en una masa anónima que no permite la formación en juicios morales, habilidades sociales y en la diversidad.

La atención a la diversidad individual en las sociedades actuales, debe hacer alusión a la justicia y esta debe ser equiparable con el concepto de equidad. Según Rawls (1997), una sociedad bien organizada es una sociedad que hace honor a los derechos humanos y las necesidades básicas satisfechas: los derechos, las libertades, las oportunidades; e incluye tanto los medios económicos como los derechos y las libertades institucionales. Así mismo el autor sostiene que el propiciar esta igualdad de oportunidades es la que le da el papel trascendental y transformador a la escuela; dar a cada uno lo que necesita para potenciar las habilidades y superar las carencias socioculturales o personales. Esto permite reconocer que no todos los niños(as) llegan a la escuela en las mismas condiciones.

Pero en el sistema de educación imperante se observan otras prácticas que ubican a todos los niños(as) en un mismo nivel de organización, con unos contenidos teóricos idénticos y acordes al grado pero no a la realidad vivencial del estudiante; esto coloca en situación de desventaja a ciertos grupos minoritarios; las repercusiones son mayores cuando se asume que todos los niños presentan el mismo patrón de comportamiento; se desconoce por tanto, tal y como lo enuncia Vygotsky (1999), que “el comportamiento humano es el producto del desarrollo de los sistemas de contactos sociales y relaciones, de las formas colectivas de comportamiento y de cooperación social” (Vygotsky, 1999: p. 41 citado en Cardamone, R.2004).¹⁷ Crucial aspecto en lo que respecta a los niños afro-descendientes.

Esta organización que tienen las instituciones educativas asume que todos los niños progresan al mismo ritmo y se toman el mismo tiempo en la resolución de los problemas y para asimilar los conceptos; entonces ¿qué pasa con los que no pueden acoplarse? El mismo sistema educativo ha dispuesto los mecanismos para resolverlo: tenemos entonces la educación que segrega de acuerdo a la lentitud de los mismos estudiantes, su minusvalía o sus problemas conductuales, el estudiante en extra-edad, la repitencia; también quienes presenten tratamiento médico o psiquiátrico; nuestra educación está pensada desde la carencia y la falencia y no desde la potencialidad que encierra el ser diverso. Esto también se ha observado en otros países, por ejemplo España, donde la atención a la diversidad se enfocó al déficit cognitivo y

16 Freinet (1999). Las invariantes pedagógicas. Modernizar la escuela. Caracas: Editorial laboratorio educativo.

17 Cardamone R. (2004). Neuropsicología del Pensamiento: Un enfoque histórico-cultural. *Revista Psicología Científica.com*, 6(16). Disponible en:
<http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologia-37-1-neuropsicologia-del-pensamiento-un-enfoque-historico-cultura.html>

comportamental, pero desconoció las diferencias individuales producto de los aspectos socioculturales y de procedencia.¹⁸

A sí mismo, al interior de la institución educativa, hay un conjunto de normas inmersas que hacen parte de la cotidianidad escolar y que inhiben tanto el desarrollo socioemocional como el desarrollo cognitivo, estas son:

a. El estudiante debe permanecer en silencio, está prohibido socializar con los 35 o más estudiantes con que comparte el aula de clase toda una jornada escolar; se desconoce por tanto el papel en el desarrollo de habilidades sociales más sofisticadas y que son estas las que permiten formar la propia identidad, porque en este espacio se comparan unos con otros, negocian, intercambian opiniones y cuestionan; b. En el ejercicio de autoridad se sustituye la relación de pares por la interacción estudiante-profesor; c. El sistema de evaluación no está diseñado para ser discutido (Perrenoud, 1984; Díaz & Aguado, 1986; 1996, citados en Díaz et al. 1994); d. Los profesores ven como un obstáculo la diversidad cultural y la lengua de los estudiantes para que se integren (Ramírez & Castañeda, 1974, Cummins, 1998, citados en Díaz et al. 1994), es mejor el estudiante que se adapta a la norma (Perrenoud, 1990, citados en Díaz et al. 1994), los estudiantes que no se adaptan deben estar con profesores de apoyo (Glenn, 1990; Díaz & Aguado, Baraja & Royo, 1996, citados en Díaz et al. 1994); e. Las relaciones, como se mencionó, entre profesor y estudiantes, son de autoridad y están lejos de constituirse en relaciones seguras, fundamentales para el niño(a), pues estimulan el desarrollo cognitivo y potencian las conductas de observación y exploración de lo nuevo. (Hoffman, 1975, citados en Díaz et al. 1994); f. El profesor transmite sus expectativas a los estudiantes: así, de quien piensa que es mejor, lo anima, le pregunta más y le da más oportunidades, diferente de quien no tiene un buen concepto, pues constantemente le hará críticas y esto es percibido por el estudiante.

En estudios realizados en Colombia¹⁹ a población afro descendiente, se ha demostrado que estos niños faltan más a la escuela que el resto de los escolares y que es mayor la inasistencia en los más pequeños; también existen barreras en la transición de la primaria a la secundaria, y en el tema de la educación superior se evidencia la dificultad en el acceso, tanto por factores de pobreza como por la calidad de la educación, de tal manera que en el año 2003, se pudo analizar los resultados del ICFES (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior) y concluir que, el 65% de los colegios que se ubican en las regiones geográficas con más población afro-descendiente, se situaron de acuerdo a la puntuación en los niveles inferior y muy inferior, por lo que queda ampliamente demostrado que los planes de estudio de la media no tienen en cuenta el contexto de esta población.

Esto nos lleva de nuevo al imaginario gubernamental que tiene que ver con los decretos de ley de obligatoriedad escolar y la figura de asistencialismo: las normativas locales vigentes asumen que la política de gratuidad de la educación (Plan de Educación Municipal, Pereira, 2012), (Plan de Desarrollo Municipal, Pereira, 2015) garantiza la permanencia de los estudiantes en la escuela en las mismas condiciones; pero esto está lejos de la realidad, pues los niños(as) no llegan a la escuela en iguales condiciones, ni todos reciben lo mismo de ella. Para muchos de ellos la escuela es una prolongación del hogar, pero para otros, resulta un cambio abrupto, ya que la

18 Casanova, M. A. (2005), La interculturalidad como factor de calidad en la escuela. En E. Soriano (ed.), La interculturalidad como factor de calidad educativa. Madrid: La Muralla, pp. 19-41.

19 De Roux, (2010). Política pública para el avance de la población afro-descendiente: revisión y análisis. Publicación del proyecto regional: Población afro-descendiente de América Latina. Programa de las naciones unidas para el desarrollo.

escuela poco tiene que ver con sus hogares, sea por las pautas y normas de comportamiento y crianza o por las expresiones lingüísticas y culturales que allí se emplean (Devalle, 2005).

Es importante resaltar el planteamiento de Rojas (2004), citado en Henao Castrillón A. (2005): la población afrocolombiana es bastante diversa intra-étnicamente, dado que no se puede comparar a un afro de la región del litoral pacífico, con uno que proceda del Caribe o con uno que proceda de la región de Antioquia (Rojas, 2004). En este sentido la cátedra de estudios afrocolombiana implementada por el MEN (Ministerio de Educación Nacional) tendrá que ser repensada, pues así como está construida tiende a homogenizar los modos de vivir la afrocolombianidad.²⁰

Si bien es cierto que prevalecen unas condiciones desfavorables, no es procedente asociar esta población a las condiciones de vulnerabilidad social; esto constituye una de las razones por las cuales, en procesos de planeación, diseño y gestión de políticas y programas para su atención, dicha población es tomada en su conjunto y de manera indiferenciada como “grupos vulnerables” o “población prioritaria”; lo que se pretende, según Vergara, Sinisterra (2009), es dar un enfoque de derechos diferenciados, y que se reconozca su etnicidad cultural.²¹

Se ha comprobado en investigaciones con niños en contextos pobres (Achilli, 1996), que asociar los niños(as) al factor pobreza, afecta su rendimiento y predispone al fracaso, dado que están en condiciones de apropiación desigual de un capital cultural (Bourdieu, Passeron, 1986 citado en Achilli, 1996).

Otro factor que incide en el fracaso es el uso de códigos socio-lingüísticos (Berenstein, 1985 citado en Achilli, 1996), pues se agrega que no cuentan con los materiales suficientes para el desarrollo de las clases, y tampoco se emplean estrategias pedagógicas requeridas; por último, tampoco se cumplen las expectativas del niño sobre lo que quiere aprender.

El asociar la población afro-descendientes a condiciones de vulnerabilidad también tiene sus repercusiones en las prácticas educativas y el estilo del docente para impartir sus clases; muchas veces se observa en la escuela la situación del docente que llega “hasta que le resulta algo mejor”. Al estar en este contexto asume que no puede exigir, académica ni comportamentalmente, alejándose del carácter asertivo que debe tener su estilo de enseñanza. Del lado de los niños se debe tener en cuenta que ellos actúan como son percibidos: si los perciben pobres y difíciles de manejar así se comportarán (Tenti, 1990 citado en Achilli, 1996).

Es de resaltar la buena fe del docente, y que tiene sus raíces en la misma forma de percibir al niño(a); desde la noción de la “deficiencia”, en este caso la deficiencia es sociocultural y familiar; para el niño afro-descendiente resulta doble su afectación porque la distancia cultural, no sólo obedece a que la familia desconoce el lenguaje y los códigos de la escuela, sino también a que se despoja o se invisibiliza su cultura y tradición étnica; estas familias quedan doblemente desarmadas frente a los códigos institucionales y, por tanto, reiteradamente no comprenden y menos discuten, las decisiones tomadas por la escuela en relación con sus hijos;²² de ahí la queja sentida del mismo colectivo institucional: “el acudiente está ausente en el proceso de formación del niño (a)”, sumado a las declaraciones de los mismos estudiantes “mis padres casi nunca me

20 Henao Castrillón A. (2005). Reflexiones sobre la cátedra de estudios afrocolombianos a partir de experiencias escolares en las regiones de Urabá y el occidente de Antioquia. Proyecto “Formación en investigación acción educativa y etnografía para la implementación y evaluación de étno-educación y la cátedra de estudios afrocolombianos, dirigido a docentes y líderes comunitarios de las regiones del Occidente y Urabá de Antioquia”.

21 Vergara Sinisterra, (2010). Plan de etno-desarrollo para población afro-descendiente del municipio de Pereira, p. 15.

22 Devalle de Rendo; Vega, (2006). La diversidad es y está en la docencia: conceptos y estrategias. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

ayudan con las tareas y tampoco me revisan los cuadernos.” (Declaraciones de niños y docentes en visitas a la institución, 2011).

Desde una mirada política, Weber (1976) sostiene que el sistema educativo imperante está enfocado a reproducir lo que ya está establecido, e inculca conductas para preservar el tejido de la sociedad; es comprensible por tanto, que la escuela, en este afán de subordinarse, haya perdido su poder transformador.

Follari (1993) sostiene que el docente ejerce el poder en el ejercicio mismo de la docencia pero no es consciente de hacerlo y lo denomina docente clásico. Igualmente cuando algo falle, según el docente, la culpa será del sistema educativo: este ejercicio de poder se refleja en exigir disciplina, orden, seriedad; por lo tanto estar en clase no es algo que pueda pensarse como algo placentero, pues está prohibido reír y disfrutar. Esta afirmación la comparte Perrenoud (2008); quien dice que el oficio docente se limita a funciones ejecutoras de autoridad escolar tradicional y agrega que el docente queda inmerso además, en los programas, lineamientos, organización del trabajo, didáctica y textos de enseñanza. (Bourdonde, 1993; Perrenoud, 1996, citado en Perrenoud, 2011).²³

Abordamos entonces, un imaginario más que hay tras las políticas educativas; el desfase en los programas, los niveles, intereses y proyectos de cada estudiante. El pensar que se dispone de horas para desarrollar todos los contenidos de un programa, desconociendo así las dinámicas de aula donde se combate por crear unas condiciones adecuadas para realizar una clase; donde la heterogeneidad del grupo hace que se desarrolle la clase para unos pocos en sacrificio de los otros (Devalle, 2005); Perrenoud (1999) citado en Perrenoud, (2008); El emplea el término “oficio de lo humano”, para referirse a que el educador debe enfrentar la alteridad del estudiante no excluyéndolo, sino adoptando actitudes reflexivas,²⁴ y que estas reflexiones primero deben hacerse para sí mismo; reflexionar sobre la propia historia, hábitos, procedencia familiar, cultura, gustos y aversiones, para así comprender el universo del estudiante y los condicionamientos de los que cada uno es producto (Perrenoud, 1996b, 1996i, 1997b citado en Perrenoud, 2008).

En la misma línea de pensamiento, Narodowski, (2008) señala que la diversidad debe tener en cuenta la singularidad, la condición y la necesidad de los estudiantes. La comprensión de la diversidad exige un cambio en nuestra forma de ver y pensar al otro; un cambio de cultura, donde reconozca al otro como diferente y donde se observe la diferencia como valor agregado y no como dificultad; por lo cual se deben eliminar las relaciones jerárquicas que establece el proceso de enseñanza.²⁵ Además plantea cuestiones como... ¿enseñar qué?, ¿a quiénes?, ¿según principios y valores de quienes?, ¿según interés de quienes?; por tanto, hablar de educación para población afro-descendiente, es contextualizar unos contenidos; en palabras de Vergara Sinisterra (conferencia julio 25 del 2011, en Pereira) “la educación es étnica” dado que la educación no está por fuera de la cultura y que obedece a unos contextos.

Díaz et al, (1994), sugieren ante la existencia de contenidos monoculturales, que estimulan representaciones negativas de otras culturas, que reproducen esquemas de superioridad–

23 Bourdonde, 1993; Perrenoud, 1996. Citado en Perrenoud, Phillipe, (2011). Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿desarrollar competencias o desarrollar otros saberes? Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIFS. L., 1ª edición, pp. 47-62.

24 Perrenoud, Phillipe (2008). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar, pp. 173-181. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/34284038/Perrenoud-Phillipe-2008-Desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar-Mexico-Grao-p-173-181>.

25 Narodowski, (2008). La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans. REICE-Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6 (2).

inferioridad y que favorecen la identificación de grupos a través de la exclusión, adaptar la escuela a la situación del estudiante, además de intervenir las condiciones ambientales para cortar la distancia entre la escuela y la familia (Díaz et al)²⁶

En definitiva, es a nivel de las instituciones educativas, que deben sucederse los cambios rotundos de pensamiento, que se evidencien en las prácticas educativas; por lo tanto le corresponde a la escuela asumir su proceso de legitimización ante las nuevas formas de adquisición del conocimiento y ante los procesos de globalización y modernización; erradicar las viejas formas de enseñar, estar a la par con el surgimiento de nuevas tecnologías, lograr un estado de equilibrio en la balanza, para conseguir el mismo poder de persuasión y atención que los medios televisivos, las redes, la comunicación y la información masiva; precisando y, en concordancia con Narodowski (2007 -2008), un cambio; las instituciones educativas deben sufrir una adaptación, tanto a la comunidad, como a los niños; que la educación se gane su lugar tal y como si fuera un objeto o mercancía muy necesaria y deseada, de esta manera dar respuesta en lo reconocido como heterogéneo y que ya no se pretende disolver u homogeneizar, sino reivindicar (Narodowski, 2007, 2008).

¿Cómo se debe concebir la educación?

La educación debe ser entendida como un proceso de formación continua, que abarque lo personal, cultural y social, y cuyo fin sea promover el pleno desarrollo de la personalidad del estudiante: en lo cognitivo, afectivo y moral, además debe contemplarse desde un ámbito social, pues es bien sabido por todos tal condición.

La educación manifiesta la manera cómo se reproducen los hechos sociales Bourdieu, (2003): y deja entendido que la organización de la sociedad se fundamenta en un capital cultural, es decir la manera de ver el mundo y, por lo tanto, dicha sociedad se organiza de acuerdo a los valores establecidos por esa sociedad:

De esta manera la distribución del capital cultural permite construir un espacio social y la institución escolar, mediante el fomento de aquellas formas particulares de entender el mundo, ayuda a reproducirlo y a mantenerlo a través del tiempo y de la historia (Bustamante, 2006: p. 25).

Así mismo Vigotsky (citado por Chávez, 2001) indica que “el desarrollo del ser humano está íntimamente ligado con su interacción en el contexto sociohistórico- cultural” (p. 59), reconociendo que el ser humano es un ser eminentemente social, cabe señalar que, por ende, la educación debe reconocer este carácter dentro de su praxis, ya que los niños y niñas, son sujetos activos, cargados de todo un legado cultural que enmarca su desarrollo.

Tal como lo expresa Villaruel (2009), asumiendo que la educación es un proceso dirigido hacia la consecución y reestructuración permanente de aprendizajes, reconociendo el aprendizaje como algo permanente y continuo, debe al niño y niña permitirles: “enfrentar con éxito las contiendas culturales, espirituales y humanas que la vida le plantee a través de su continuo cambio” (Villaruel, 2009: p. 1). La escuela tiene como función principal, preparar los educandos

26 Díaz-Aguado M. J.- Andrés M.T. (1994-1997). Educación intercultural aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos. Convocatorias ayudas a la investigación educativa. Universidad complutense de Madrid España Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/educacion-intercultural-aprendizaje-cooperativo?documentId=0901e72b80841e4a>

para las exigencias que la sociedad requiere; es decir, desarrollar comportamientos, actitudes, aptitudes y competencias que resulten adaptadas y aceptadas con los patrones de relación humana que la sociedad considera deseable. “A la escuela como institución social se le ha reconocido tradicionalmente una doble función: crear y transmitir conocimientos y formar individuos de bien. Es decir, una función cognoscitiva y otra normativa”.²⁷ Es deber de la escuela, entregar a la sociedad sujetos autónomos, críticos y democráticos, en bien de la sociedad y del grupo social al que se pertenece. “Una cultura escolar favorecedora de la convivencia es constructora de sujeto, de un sujeto de derechos y responsabilidades. Es una cultura reconocedora y promotora de la diversidad moralmente pluralista”.²⁸ Para Vigotsky según Chaves (2001), la educación implica el desarrollo potencial del sujeto y la expresión y el crecimiento de la cultura humana.

Urge, por tanto, devolver a la educación el estatus perdido, aunque reinscribiéndolo en la actualidad, es decir, se trata de repensar y ofrecer nuevas maneras de entender la educación (Moyano, 2007); este autor refiere que no basta sólo con escolarizarse, sino poderlo hacer en legítimo derecho y oportunidad, donde se contemple la educación para todos, sin ninguna discriminación.

Para propender por una educación para todos se hace necesario, como lo señala Díaz et al, (1994), contemplar los vertiginosos cambios de la sociedad, donde se retome la mirada hacia la diversidad y heterogeneidad de los grupos sociales, apareciendo el término educación intercultural, cuyos principales objetivos principales aluden hacia “Luchar contra la exclusión y adaptar la educación a la diversidad de los estudiantes, garantizando la igualdad de oportunidades en la adquisición de las complejas habilidades necesarias para integrarse activamente a un mundo cada día más complejo” (Díaz et al, 1994: p. 8).

La escuela por lo general siempre se ha orientado hacia una dinámica homogeneizadora, que encaminaba su práctica hacia todos por igual, desconociendo la diversidad que alberga, a quienes se salen de los parámetros se etiquetan como estudiantes con problemas ya fuesen físicos o comportamentales. “El fuerte incremento de la heterogeneidad producido en los últimos años ha ayudado a hacer evidente que el fracaso era de dicho sistema escolar” (Díaz et al, 1994: p. 8), más no de los niños y niñas que asistían a las instituciones escolares.

Otro de los objetivos de esta educación con miras a la diversidad, es el de...

Respetar el derecho a la propia identidad, haciéndolo compatible con el principio de la igualdad de oportunidades. Para lo cual es preciso llevar a cabo profundas transformaciones en un sistema escolar hasta ahora monocultural, en el que la única posibilidad de integración era la asimilación a la identidad mayoritaria (Díaz et al, 1994: p. 9).

Y, como se ha venido mencionando en la presente investigación, se pretende visibilizar la población afro, rica en historia, cultura y tradición, pero también subyugada y sometida. “La educación debe ayudar a reconstruir una identidad que muchas veces ha sido vulnerada y debe superar los altos niveles de incertidumbre” de esta población; y, un último objetivo tiene que ver con “Desarrollar la tolerancia y enseñar a construir activamente la paz” (Díaz, et al, 1994: p. 9); pues, como se ha mencionado, la tarea de la escuela es preparar a niños tanto a nivel

27 Parra et al. (1998). *La escuela vacía*. Bogotá, D.C.: Editores Tercer Mundo, p. 203.

28 Magendzo (2005). *Educación en derechos humanos*. Bogotá D.C., Cooperativa Editorial Magisterio, p. 98.

cognoscitivo, pero también normativo, queriendo decir con esto que la escuela debe enseñar a vivir en contextos heterogéneos y desarrollar habilidades para la vida, que los permitan ser niños y niñas autónomos, críticos y reflexivos de su realidad y de las personas que en ella participan.

Aspectos relevantes a la hora de pensar la educación en contextos colombianos ya que Colombia es un país pluriétnico y multicultural. “La diversidad y el mestizaje son quizás algunos de sus rasgos distintivos más importantes” (Castañeda, 2005: p. 209), no obstante, pese a crearse leyes y decretos que reconocen esta diversidad en Colombia, Urrea (2000, citado por Castañeda, 2005: p. 210), afirma que “no existe, a escala nacional en la sociedad colombiana de hoy, un sentimiento de pertenencia étnica compartido y libremente declarado por grupos significativos de población”, esto indica la invisibilización y la marginalidad que han tenido que vivir las comunidades afro durante décadas.

Como urge cambiar los paradigmas para entender la educación hacia la diversidad, Castañeda (2005) refiere que la educación aparece como una alternativa para enfrentar y reducir la discriminación social y cultural, en la medida que esta se constituya como elemento fundamental para generar la inclusión social y formación de ciudadanía; así mismo urge mirar la función del docente, ya que es el encargado de recibir en el aula a los niños y niñas, sujetos activos del proceso educativo.

Papel del docente en la educación

El docente es referente, guía y jalonador del proceso enseñanza–aprendizaje, es quien debe contemplar al educando en su singularidad y es, sin lugar a dudas, una figura primordial ya que es el encargado de impartir la educación formal y la forma de impartirla parte de las concepciones que tenga del niño. Toro (1981), refiere que, detrás de toda práctica educativa, existe una concepción del sujeto y tal como se conciba a este sujeto, asimismo se concibe al niño que aprende y, en consecuencia, el docente partirá de una metodología que orientara su labor.

Así mismo Moyano (2007), citando a Luzuriaga, (1966), expresa que la figura del educador es sumamente importante ya que el educador asume una doble función respecto a su quehacer, por un lado se enfrenta a la difícil tarea de educar dotado de un sin número de conocimiento, cultural y pedagógico y, por el otro, el docente debe ser un apasionado de su labor para que se refleje en su deseo de educar, es así como, para este autor, los docentes tienen que tener estos dos perfiles, conocimiento y vocación (amor) por la enseñanza, puesto que sólo de esta manera se impactarán y se lograrán las verdaderas transformaciones en los educandos.

Es por ello que el docente es considerado una figura importantísima en el acto de educar, pues es quien posee las herramientas necesarias para acercar a los niños y niñas al conocimiento y nuevos aprendizajes. De Souza (2009) expresa que el profesor ejerce un papel de líder dentro del aula, el educador es un transmisor de valores, normas y conductas, entonces podría decirse que es un modelo a seguir, y que Desde diferentes perspectivas pedagógicas, al docente se le han asignado diversos roles (Castillo, 2009): a) transmisor de conocimientos; b) asesor; c) animador; d) supervisor; e) guía del proceso de aprendizaje; f) acompañante; g) co-aprendiz; h) investigador educativo; i) evaluador educativo. La idea central que subyace a tales definiciones parte de asumir que el nuevo maestro no puede reducir su quehacer a la estricta transmisión de información, ni siquiera a ser un simple facilitador del aprendizaje, sino que tiene que mediar el encuentro de sus estudiantes con el conocimiento, en el sentido de guiar y orientar la actividad de

los mismos, asumiendo el rol de profesor constructivo y reflexivo (Villaruel, 2009). El docente cuenta con una gran ventaja frente a la educación de los estudiantes, ya que estos son tan activos, receptivos y dinámicos que permiten la fácil sensibilización frente a su condición particular y más si se realiza desde sus bases y su propio contexto, pues los docentes deben partir desde los conocimientos socioculturales de los educandos para ofrecer una educación con sentido y significado.

El profesor desempeña un papel muy importante en el desarrollo de conductas de respeto por la diferencia de los niños, por esto debe estar abierto a las múltiples situaciones que se presenten dentro del aula, ya que él es mediador inmediato de cualquier dificultad que allí se presente; por tal razón el docente debe esforzarse al máximo para evitar la discriminación dentro del aula, ya sea comportamental “niños conflictivos”, de rendimiento escolar, de carácter socio económico o racial. De esta manera, al estar inmersos en un aula diversa y, como se mencionó anteriormente, que contempla la heterogeneidad de sus actores y, en términos de la educación intercultural, “se requieren cambios cualitativos muy importantes en el modelo de interacción educativa y en la forma de transmitir y construir el conocimiento” (Díaz et al, 1994: p. 15)²⁹

Se requiere que los docentes sean reconocedores de la multiplicidad y por lo tanto, según Díaz et al (1994), deben adaptar sus prácticas educativas con relación a la diversidad de sus estudiantes, dejando atrás las barreras de la discriminación y permitir así el reconocimiento de la propia identidad de los niños y niñas.

Si estamos hablando de reconocer la diversidad, los docentes en sus prácticas pedagógicas, deben velar por respetar y promover la identidad personal de cada estudiante, para ello se hace necesario mirar las formas de enseñanza y/o estilos educativos de los docentes, Traver, Sales, Doménech y Moliner (2004), definen los estilos de enseñanza como las diferentes maneras que tienen los docentes de desarrollar su labor, y esto se concreta y observa a través del devenir diario en las aulas, así mismo señalan que estos están influidos por el pensamiento pedagógico del docente, que marca las directrices de la organización del aula y relaciones de los actores relacionados con el acto educativo profesor- estudiante.³⁰

Estudios realizados en contextos multiculturales, asocian el estilo educativo a la diversidad y sugieren diferentes modelos de relación profesor-estudiante (Díaz, Aguado, Baraja & Royo, 1996). Estos se definen como: proactivos, reactivo y sobre-reactivos.

Proactivos: transmiten expectativas positivas, logran que todos sus estudiantes participen y adaptan la enseñanza a sus estudiantes.

Reactivos: son la mayoría y tratan a los alumnos como si no existieran diferencias, y tampoco intentan compensarlas porque carecen de recursos, creando la “ilusión de trato igualitario” (Jordan, 1994, citado en Díaz et al, 1994: p. 49).

29 Díaz-Aguado M. J.; Andrés M.T. (1994-1997). Educación intercultural aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos. Convocatorias ayudas a la investigación educativa. Universidad complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/educacion-intercultural-aprendizaje-cooperativo?documentId=0901e72b80841e4a>

30 Traver, J.A.; Sales, A.; Doménech F.; Moliner, O. (2004) Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente, Universitat Jaume España, Este trabajo se ha realizado en el marco de un proyecto de investigación más amplio, financiado por UJI-Bancaixa (P1-1A2002-19), desarrollado durante el periodo comprendido entre 15/11/2002 y el 15/11/04. Disponible en: <http://www.rieoei.org/investigacion/1008traver.pdf>.

Sobre-reactivos: no se consideran responsables del proceso educativo y se limitan a presentar informes y a las evaluaciones.

Por su parte, Hernández (2003), señala que los estilos docentes son las formas y estrategias en que los profesores desarrollan su práctica educativa, teniendo presente un método de enseñanza, pero donde se hacen claramente visibles las representaciones que se tienen de los educandos y, a través de estas se median los contenidos e interacciones. “Es en estos ámbitos en donde es posible incorporar cambios, consolidar aciertos o mantener la indiferencia” (Hernández, 2003: p. 35), pues son los docentes los llamados a generar desde sus aulas transformaciones en pro del respeto por el otro y el reconocimiento de sí mismo y de los demás.

Hernández (2003) señala tres estilos de docentes: el academicista, el de control de grupo y el de buen trato. El academicista hace referencia a que el docente guía su labor con base al contenido establecido en los libros; los presaberes son irrelevantes en este estilo, la participación del grupo sólo se presenta en la medida que sea requerida por el docente, en los tiempos y contenidos indicados, si no cumplen con el objetivo, estas participaciones se anulan. En este estilo se desconoce por completo, señala la autora, los intereses y necesidades de los educandos. Se refuerza así, la idea de sí mismo como ignorante o incapaz; de la misma manera se corre el riesgo de reforzar también una relación vertical frente al educador (Hernández, 2003). En el estilo de control de grupo, el contenido pasa a un segundo plano, lo importante aquí es mantener el orden del grupo y que los estudiantes acaten las órdenes del docente y cumplan con sus deberes; en este estilo también se refuerza una relación pedagógica vertical, “se consolida una forma de ejercicio del poder que no permite el desarrollo de una actitud participativa y libre, ya que la regla parece ser: “sólo obedeciendo podré lograr mis propósitos educativos” (Hernández, 2003: p. 37). El estilo docente de buen trato crea la necesidad de humanizar la educación, de aprovechar la oportunidad de estar en contacto con otros, con sus culturas, sus tradiciones y saberes que enriquecen la interacción, “este estilo docente se basa en la concepción de las y los educandos como carentes de herramientas cognitivas para el aprendizaje” (Hernández, 2003: p. 37). La autora expresa que, una de las propuestas que deja entrever estos estilos, es la necesidad de desarrollar estilos docentes centrados en las potencialidades de los grupos y no sólo en sus carencias.

Las formas de nuestras prácticas pedagógicas afectan los sentidos y motivaciones de los participantes en la medida que trabajamos con personas heterogéneas... y desarrolladas en ambientes socioculturales en donde, generalmente, el poder se ejerce de manera vertical. Sólo abriendo espacios para la reflexión y desarrollo de nuestra acción pedagógica podremos mirar lo que se refuerza en términos de prácticas educativas de formación y ubicar nuestras posibilidades de apoyo al desarrollo de personas y colectividades (Hernández, 2003: p. 39).³¹

Perfiles del estilo educativo del docente

Cada educador tiene su estilo personal de educar, basado en su propio aprendizaje y conocimientos. Los estilos educativos son subrayados por Sala (2002: p. 121) “como una de las variantes que mayor influencia ejerce en el desarrollo emocional y social del niño”. “En este sentido, los profesores tienen su propio estilo de educar al alumnado, pudiendo contribuir o no al

31 Hernández Flores G. (2003). *Estilos docentes y significados de los procesos educativos*, México: Instituto Superior de Ciencias de Educación del Estado de México. Disponible en:
http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber6.pdf

desarrollo integral del niño” (De Souza, 2009: p. 122). En las prácticas educativas surge la acción educativa, es decir, la educación actúa, por lo que lo inimaginable, incalculable e impredecible de la educación se manifiesta en la práctica educativa (Moyano, 2007).

En educación se han identificado estilos educativos como complejos de prácticas educativas o comportamientos pedagógicos en torno a determinadas corrientes pedagógicas o como estilos de dirección (Weber, 1976; Toledo, 1998; Rodríguez, 1998; Sala, 2002). Siendo Magaz y García (1998) quienes han elaborado un test con el fin de medir el perfil educativo de los docentes, dando su propia definición: “Se entiende por estilos educativos, el conjunto de ideas, creencias, valores, actitudes y hábitos de comportamiento que padres y profesores mantienen respecto a la educación de sus hijos y alumnos” (Magaz & García, 1998: p. 10).

Las personas estamos inmersas en un medio social, pero no de manera estática, sino de forma activa, este medio social influencia o modela nuestra manera de asumir la vida, desde la infancia hasta la madurez; constantemente estamos recibiendo información de este medio, en lo que podría llamarse “proceso de modelado”, donde existen modelos directos (padres, hermanos, tíos, abuelos, profesores) y modelos indirectos (televisión, radio, libros, etc.). Este proceso de “modelado” facilita la adquisición de diversas ideas, creencias y valores que constituyen el propio modo de percibir el mundo, de “ver la vida”. Luego, las propias experiencias van “modulando” lo que constituirán los hábitos de comportamiento: formas frecuentes de interactuar con los demás y con uno/a mismo/a (Magaz & García, 1998); entonces, podría decirse que los estilos vendrían a ser un tipo de filosofía que conduce las formas de actuar de las personas. Los estilos cognitivos y los estilos de comportamiento determinan todos juntos lo que denominamos “estilo de vida” de cada individuo (Magaz & García, 1998: p. 10).

Los estilos educativos se clasifican desde cuatro perfiles: sobreprotector, asertivo, punitivo, inhibicionista.

Estilo sobreprotector: el docente tiende a responsabilizarse totalmente del estudiante, lo considera un ser débil, ignorante e incapaz para enfrentarse a las exigencias de la sociedad, constantemente está dando sugerencias sobre modos de actuar y proceder. “Esto crea en los menores, sentimientos de dependencia e inseguridad, porque siempre esperarán instrucciones y, en consecuencia, no desarrollarán iniciativas” (De Souza, 2009). Cabe resaltar que este estilo educativo genera en el niño sentimientos de inseguridad, falta de autonomía y un concepto deficiente de sí mismo. A su vez, este estilo lleva al niño y niña a “un aprendizaje deficiente en habilidades de cuidado personal y habilidades sociales” (Sala, 2002).

Estilo inhibicionista: son aquellos docentes que consideran que los niños aprenden por sí solos, creen que la experiencia es la escuela de la vida y que la tarea del profesor es no poner obstáculos al desarrollo. Los niños que han estado bajo este estilo, desarrollan un concepto positivo de sí mismos, siempre y cuando hayan logrado los diferentes objetivos a través de sus capacidades. No obstante estos niños y niñas manifiestan dificultades en la autonomía y habilidades sociales y constantemente están en busca de figuras de apoyo que mitiguen los niveles de ansiedad que les afectan. (Sala, 2002).

Estilo punitivo: los educadores piensan que los educandos tienen que actuar bajo los parámetros de las normas, que están en obligación de cumplirlas, no permiten el error o faltas a las mismas, a su vez que no reconocen el esfuerzo por cumplirlas; los educandos son sometidos a constantes críticas, su toma de decisiones se guía más por la evitación del castigo o fracaso, que no por la orientación hacia el éxito (De Souza, 2009). Estos niños presentan conductas de

evitación o justificación para evitar el castigo, todo esto puede conducir al estudiante hacia la aparición de estados de ansiedad crónica y generalizada, lo que constituye un factor predisponente para la aparición de fobias u otros trastornos de ansiedad (Magaz & García, 1998).

Estilo asertivo: bajo este modelo están los docentes que respetan y reconocen el desarrollo de los niños y con base a esta premisa las exigencias se van presentando de forma progresiva, los docentes asertivos consideran que la conducta debe estar mediada por el equilibrio, la libertad, la responsabilidad, la funcionalidad, la economía y el optimismo. La aprobación por parte del educador hacia el niño, favorece los comportamientos deseados convirtiéndolos de este modo en hábitos, los niños presentan una sana concepción de sí mismos a su vez que se esfuerzan por lograr sus metas. La relación estudiante-docente se basa en aprecio y respeto.

Es por tanto imperante asumir la labor docente bajo los parámetro que

... todo grupo humano es heterogéneo de diversas formas y que en los grupos de aprendizaje, la heterogeneidad se liga a los tiempos, las formas, los recursos y los significados diversos de que dispone cada sujeto para aprender. La diferencia puede separar al grupo, pero también lo puede unir a través de actividades de apoyo de unos con otros, de intercambio de experiencias, de debates y de solidaridad y compañerismo (Hernández, 2003: p. 39).

Debemos reconocer que la docencia es una práctica social que busca trascender y transformar maneras de ver la vida, de relacionarse con el otro, y de construcción de aprendizajes de manera significativas, reconociendo los intereses y necesidades de los educandos, y así mismo reconocer y ser conscientes de nuestros propios estilos educativos, que marcan las pautas y visiones que tenemos del otro, y aquellos supuestos que marcan nuestro accionar y en qué medida estamos dispuestos a cambiarlos y transformarlos.

Concepciones de infancia

La infancia como grupo social, ha tenido que trasegar por diferentes obstáculos y presiones, siendo la niñez, marcada por cada momento histórico. Por años la concepción sobre infancia, era casi nula, por no decir desconocida, Alzate (2003) expresa que la infancia ha permanecido en la sombras durante muchos siglos. Sombras que acarrearón y costaron miles y miles de vidas, al no ser reconocidos los niños y niñas como parte fundamental y primordial de la sociedad: los niños fueron tratados impersonalmente, sin voz y sin derecho a su desarrollo individual; bajo el poder del adulto.

Del mismo modo los esfuerzos de Aries (1973, 1986, 1987 citado en Alzate, 2003) han mostrado el carácter invisible de la infancia, cuyas representaciones sociales eran reflexionadas desde la construcción social de la época, Moyano (2007) refiere que, a lo largo de la historia, han sucedido diferentes concepciones sobre la infancia, siendo múltiples y variadas las miradas sobre esta, que van desde la edad, el trabajo, preceptos legales, escolarización, entre otros; encontrándonos así, hacia diferentes construcciones sobre infancia; la categoría infancia es, en definitiva, una representación colectiva producto de las formas de cooperación entre grupos sociales también en pugna de relaciones de fuerza, de estrategia de dominio (Alzate, 2003).

El mismo autor, nos refiere un recorrido sobre la historia de la infancia; empezando por la época medieval, donde el concepto de infancia era desconocido, el niño visto como un adulto en miniatura y se le veía capacitado para realizar las actividades propias del adulto a partir de los

siete años de edad, cuando ya dominaba el lenguaje hablado, el niño en esta época carecía de reconocimiento y valores propios.

En el siglo XVI aparece una nueva concepción (Alzate, 2003), que hace referencia a la importancia de la salud y la alimentación: en el desarrollo psíquico y físico del niño, la alimentación era vista como aquella que aportaba belleza e ingenio. Seguidamente surge la teoría de John Locke, la *tabula rasa*, donde los niños eran considerados vacíos, que llegaban sin ningún conocimiento, y que era deber de la escuela generar intercambios con el medio para permitir la adquisición de conocimientos y habilidades: el niño aprendía a través de las experiencias con su medio. Por lo tanto Locke consideraba que los niños eran maleables por toda clase de experiencias mientras crecían.

Entre los siglos XVII y XVIII, aparece el verdadero concepto de infancia, derivado de la teoría roussoniana, (Alzate, 2003) quien destacó la principal naturaleza de los niños, inocentes y puros; esto llevo a considerar a los niños como dependientes del mundo adulto, necesitados de protección y sin responsabilidades hasta que lleguen a la mayoría de edad, esta nueva mirada abrió paso hacia una enseñanza más flexible dirigida a las actividades físicas y juegos que refuerzan los intereses de los niños. A partir de allí surgen las primeras instituciones escolares; la filosofía de Rousseau incluye dos conceptos importantes y vitales, que son encontrados en las teorías modernas. El primero es el concepto de etapa y el segundo es el concepto de maduración, el cual se refiere a un “desplegamiento natural, genéticamente determinado, del curso del desarrollo” (Berk, 1999: p. 9). Rousseau vio a los niños como moldeadores activos de su propio destino.³²

Otra teoría con relación a la infancia fue la derivada de la religión, que consideraba a los niños como portadores del pecado original y, por lo tanto, se requería vigilar su conducta; eran permitidas las prácticas crueles para domar el niño perverso; esta teoría fue perdiendo su relación con la religión y en el siglo XIX la herencia determinaba al individuo, postura que fue retomada por la psicología que consideraba la importancia del medio ambiente para el desarrollo de la infancia.

Una mirada que cobraría gran relevancia en lo que respecta a la infancia fue la teoría de Jean Piaget (Alzate, 2003), en ella hace referencia al papel protagónico del niño como constructor de su propio desarrollo, de esta manera el niño ya no era considerado como un ser frágil, vacío, incompleto, por el contrario se le atribuyen una serie de capacidades que se le conectan con aspectos de la realidad. Piaget fue pionero al considerar al infante como un ser con capacidades y en desarrollo, y a través de las etapas de desarrollo cognoscitivo aportó una visión ampliada de los niños, ya que no los consideró como un todo generalizable, sino que brindó una mirada que, aunque muy criticada, abrió las posibilidades de ver el desarrollo de los niños en diferentes periodos particulares.

A partir del siglo XVIII se dan pasos hacia el reconocimiento de la infancia, de los niños, su evolución, sus etapas, sus necesidades, su desarrollo físico, motor, psicológico, psicolingüístico y social (Rubiano, 2010). El reconocer estas etapas permite el surgimiento de teorías modernas sobre el desarrollo del niño, evidenciando cambios en los valores de la cultura occidental, de pensamiento filosófico sobre los niños y progreso científico (Berk, 1999). Luego de la re dignificación de la infancia se empiezan a plantear diferentes cuestionamientos que repercuten en

32 Berk, L. (1999). Pascual del Río, Mercedes (traductor). Desarrollo del niño y el adolescente. 4ª ed. Madrid: Prentice Hall.

bien de la niñez. Es así como se generan responsabilidades respecto a la niñez, se crean los Derechos de la Infancia, y las políticas públicas. Tal como lo expresa Alzate (2003), un factor que ha contribuido decisivamente a la reflexión sobre la infancia es el proceso silencioso del reconocimiento de sus derechos en las sociedades occidentales y el desarrollo de políticas sociales destinadas a este grupo social.

Tal como lo expresa Berk (1999), a mitad del siglo XX, el área de desarrollo del niño se convirtió en una “disciplina legítima.”; y mientras se incrementaba el interés por el desarrollo del niño, a mitad de siglo surgían una variedad de teorías, con autores como Freud, Piaget, Erikson, Bandura, Vygotsky.

Ellos volcaron la mirada hacia el niño, rescatando sus características, capacidades, necesidades e intereses, analizando formas de comportamiento y de aprendizaje; de esta manera se ha logrado en este tiempo reflexionar sobre la importancia y seriedad que requieren estudios relacionados con la infancia. Porque, tal como lo refiere Alzate (2003), el niño anteriormente muy pocas veces era un ser a quien se le reconocían sus necesidades e intereses, es decir, se asumía la niñez carente de derechos y participación.

Si antes se desconocía la infancia y era vista como un todo en la sociedad, más fueron las brechas para acercar la niñez a su diferenciación como sujetos únicos, en reconocer que cada sujeto aprende de diferentes maneras, que posee estilos que caracterizan su forma de adquirir nuevos saberes y, como lo expresa Toro (1981: p. 237) “el niño no es un mero sujeto pasivo, sino actuante”, es una persona con capacidades y particularidades únicas, que sugieren a la escuela responder a estas características individuales de cada niño.

Es así como con los test de inteligencia y con la escala de Binet (1905, 1908, 1911; citado en García Ramos 1989), se abrieron nuevas posibilidades de conocer la mente humana y las formas de aprender; no obstante, estas pruebas tenían sesgos que limitaban la capacidad de los niños. Berk sostuvo que una sola puntuación no representaba el funcionamiento mental humano, entonces no se trataba de definir quién era inteligente y quien no, era saber cómo se producía el aprendizaje en cada ser, apareciendo en escena la teoría de Gardner y las inteligencias múltiples, teoría que revolucionó el mundo al rechazar la idea de una única habilidad mental y por lo tanto propone “siete dominios distintos de habilidad, cada uno definido por operaciones de procesamiento únicas, que representa la diversidad de la inteligencia humana” (Berk, 1999). Gardner abrió las posibilidades de mirar al sujeto, como ser complejo y dotado de un sin número de posibilidades que lo hacen único e irreplicable.

Estilos cognitivos: Dependencia e Independencia de Campo

En el transcurso de la historia los investigadores se han inquietado por conocer cómo aprenden los seres humanos, cómo operan los hemisferios cerebrales y qué función corresponden a cada uno de ellos, para mitigar estos cuestionamientos se han desarrollado estudios y pruebas que pretenden medir aspectos relacionados con la inteligencia y cómo el ser humano construye el conocimiento. De tal manera se ha podido corroborar que el ser humano es único, y esta unicidad hace parte, tanto de sus particularidades genéticas, como las formas de acceder al conocimiento, visibilizando, en este sentido, la diversidad y las diferentes capacidades o diferentes estilos cognitivos que el ser humano posee.

Del mismo modo García Ramos (1989) refiere que las diferencias individuales son el objeto de estudio de la psicología diferencial, articulando de esta manera la personalidad, pues depende de cada sujeto cognoscente. Hederich (2004) expresa que los individuos poseen personalidades diferenciadas y que estos tipos de personalidad se relacionan con modos específicos de cognición y, tal como lo afirman Harch y Schrikel (1950, citado por García, 1989: p. 40), “la personalidad es lo que caracteriza al individuo y determina la adaptación al medio ambiente”, entonces “habría que admitir que los estilos cognitivos son unas dimensiones de la personalidad” (García, 1989: p. 40). Puesto que las primeras nociones de estilos cognitivos surgieron gracias al avance de la psicología diferencial, ya que con el estudio y pruebas psicométricas, se querían explicar las manifestaciones individuales en la conducta humana. “El estilo cognitivo, es no sólo, una característica central de diferenciación psicológica, sino también, puede ser evaluada en el laboratorio en condiciones controladas” Witkin, (1962), citado por García (1989) p. 89.

Cabe mencionar, en este apartado, que la psicología cognitiva es, como lo afirma Delclaux (1982) citado por García Ramos (1989): p22, la que se ocupa de los llamados procesos mentales superiores del hombre. En este punto surge la metáfora o analogía del ordenador, respecto a la mente que es sólo funcional y no física, es decir cobra mayor relevancia el software, pues como lo señala Martínez Arias (1991), intenta comprenderlo, explicarlo y, en lo posible, mejorarlo. Desde este punto de vista; La psicología cognitiva estudia de qué forma se adquiere y se registra, la información. (Martínez Arias, 1991). Aspecto clave a la hora de hablar de estilos cognitivos, ya que se busca clarificar los modos como los sujetos se enfrentan o resuelven un problema cognitivo.

Por este camino se han detectado importantes diferencias de estilo entre unas personas y otras, diferencias que tienen que ver más con la forma, la manera, el cómo, es la actuación cognitiva de un sujeto, que con el resultado final o eficacia de una actuación (García Ramos, 1989: p. 15).

Al hablar de psicología cognitiva, se hace necesario aludir al tema del procesamiento de información, ya que como lo refiere García Ramos (1989), dicho concepto está inmerso en la corriente de la psicología cognitiva. Nos referiremos entonces a la teoría del procesamiento de la información, es decir, cómo integra el ser humano una información y cómo actúa en consecuencia; podría decirse entonces que

... el procesamiento de la información es una forma de ver la actividad humana teniendo en cuenta el contenido de la información del ambiente y la elaboración que de ella hace el sujeto, así como también, la información que éste devuelve al entorno (García Ramos, 1989: p. 43).

Aquí es muy importante diferenciar conducta y cognición, donde la cognición es algo que se relaciona con la inteligencia, el proceso mental y el pensamiento; el segundo constructo es la psicología cognitiva, que se ocupa de procesos relacionados con el conocimiento, pero que deja de lado las diferencias individuales en su afán de buscar un modelo general de funcionamiento cognitivo (Goldberg y col., 1977, citado por García Ramos, 1989) recomiendan integrar ambas construcciones argumentando que estas diferencias individuales pueden ser la clave en la velocidad para procesar información, así como en el acceso a diferentes tipos de información. Es aquí donde tienen su asidero los estilos cognitivos con sus características bipolares, que se concentran en las diferencias cualitativas y en el modo del funcionamiento intelectual.

Con el anterior esbozo se evidencian las diferentes posturas que han enmarcado el concepto de estilos cognitivos, pasando desde las diferencias individuales, como una particularidad de la personalidad, hasta ser abordado por la psicología del procesamiento de la información, no obstante, como lo señala Hederich (2004) p15

La noción de estilos es 1: esencialmente diferenciadora, en la medida en que establece características distintivas entre las personas; 2: relativamente estable en cada individuo; 3: en alguna medida, integradora de diferentes dimensiones del sujeto; y 4: en términos valorativos, neutral, es decir, que no debe poderse valorar, en términos absolutos, un estilo por encima de otro.

Así como han sido múltiples las nociones de estilos, de igual forma son las concepciones y postulados teóricos que han generado “estilos expresivos, estilos de respuesta, estilos defensivos, estilos de aprendizaje y estilos cognitivos” (Hederich, 2004: p. 16). A continuación se desglosará el estilo cognitivo, que enmarca el rumbo de la presente investigación. El término de estilos cognitivos lo emplea por primera vez (Klein, 1985, citado por Hederich 2001); él sostuvo que, entre la relación que una persona tiene con el entorno y el acto mismo de percepción existe un estilo de organización. Acorde a la misma línea de pensamiento (Goldstein & Blackman, 1978, citado por García Ramos, p. 23), plantean que es la manera como cada sujeto da organización a su entorno conceptualmente. Messick (1976), citado por Hederich, (2001 p25) reitera que es la constancia que se observa para organizar y procesar información.

Kogan (1973), citado en Hederich, (2001 p. 28) proporciona una clasificación de estos estilos así: exactitud e inexactitud de actuación. Por tanto se ocupó de medir el nivel de capacidad, mayor o menor valor, acordado a un tipo de conducta en relación con otra, aquí se miden juicios de valor y contempla diferentes pareceres para agrupar criterios más amplios, a fin de incluir elementos dentro de un conjunto.

Pero es Kagan y Witkin citado por Hederich, (2001) quienes se ocupan de dar un enfoque en la interpretación del estilo cognitivo al dar categorías o clasificar de acuerdo a puntuaciones obtenidas en sus instrumentos de medición. Witkin citado por García, (1989) plantea que los estilos cognitivos son las formas de conocer, percibir, entender y responder a una situación;, afirma que todos los seres humanos difieren en la manera de percibir el mundo y de percibirse a sí mismos.

Para Hederich (2004) los estilos cognitivos son la manera como apreciamos las ideas, situaciones o sucesos, que repercuten tanto en la enseñanza como en el aprendizaje, además tiene que ver con la toma de decisiones, y podría decirse que el estilo cognitivo son las preferencias individuales que cada persona tiene para responder ante una información dada. Así mismo, “se entiende por estilos cognitivos como una manera automática de responder a información y situaciones, probablemente presentes desde el nacimiento o definidas en los primeros años de vida, afectando una vasta área del comportamiento individual y social” (Riding & Rayner, citado por Pantoja, 1987 p. 3). “La naturaleza del estilo cognitivo enunciado por Witkin y colaboradores, hace referencia fundamentalmente a la “reestructuración de un campo perceptivo complejo” (García Ramos, 1989: p. 32) y a su dimensión bipolar: Dependencia – Independencia de campo.

Es de resaltar que los estilos cognitivos comprenden dimensiones que, en primer lugar, buscan contribuir a la psicología básica, enrutándose hacia la búsqueda de principios y leyes generales

de funcionamiento cognitivo, y a la predicción y modificación de este funcionamiento y, en segundo, lugar realizan análisis de ese funcionamiento en diversas tareas concretas, estableciendo diferencias entre sujetos expuestos a la misma situación, diferencias detectadas en la forma, la manera y el cómo.

Es muy importante tener en cuenta estas dimensiones, pues como veremos en nuestro estudio, en el análisis de resultados encontraremos no sólo variables predictoras de un estilo particular, sino también diferencias entre grupos de niños afro-descendientes con características similares de desarrollo.

Polaridad de los estilos cognitivos

La bipolaridad de la Dependencia - Independencia de campo (D. I. C) de Witkin, tienen una base neurofisiológica, por lo que cada polaridad del estilo puede describirse de acuerdo al tipo de procesamiento neurológico que domina el funcionamiento cerebral de cada individuo. En este caso, los sujetos independientes abstraen y descontextualizan, son autónomos, manejan relaciones sociales, más sobre la base de objetivos impersonales que sobre objetivos de empatía personal. En contraste, los sujetos dependientes o sensibles al medio concretan y contextualizan, son personas que no establecen límites claros entre ellos y su entorno físico-social; son individuos adscritos y sociables; manejan sus relaciones interpersonales sobre niveles de empatía personal. El estilo dependiente se refiere a los individuos que generan una respuesta de acuerdo con la percepción global que tienen de las situaciones; y el estilo independiente de campo para aquellos cuya percepción es analítica e inductiva.

En esta investigación el indicador para conocer estos estilos cognitivos es la prueba de figuras enmascaradas (EFT: Embedded Figures Test). El objetivo de esta prueba es medir la capacidad que tiene una persona para hallar figuras geométricas en un contexto perceptualmente complejo.

Esta prueba consta de una serie de figuras complejas, en cuyo interior el sujeto debe ubicar y resaltar una determinada figura simple, en un tiempo limitado. El sujeto debe sobreponerse al contexto enmascarador de la figura compleja y reorganizar o reestructurar el campo de percepción para ubicar con precisión la figura simple. De acuerdo con los resultados obtenidos se concluye que los sujetos independientes del medio tienen mayor posibilidad de éxito por su alta habilidad para reestructurar su campo perceptivo.

Consecuentes con Witkin y su postulado teórico citado en Amador y Forns, (1992), agrupan las características principales D.- I. C., refiriéndose a tres aspectos: reestructuración, procesamiento y eficiencia.

1. Los I. C., puesto que presentan mayores habilidades visuoespaciales y de reestructuración perceptiva, serán más eficaces que los D.C. en tareas de procesamiento simultáneo (memoria espacial y visualización de cubos), que utilizan material visuoespacial.

2. Los I. C. también tienen más habilidad para procesar material visuoespacial, serán más eficaces, incluso en tareas de procesamiento secuencial (por ejemplo memoria visual secuencial), cuando éstas utilicen un material visuoespacial.

3. No hay diferencias entre D. - I. C. en relación con la eficacia, en una tarea de procesamiento secuencial que utilice material de tipo verbal numérico, ya que no supone ninguna sobrecarga para la memoria.

En relación con esta última afirmación se aclara que, en las pruebas se ha demostrado que los I.C. son más eficaces que los D.C., en tareas de aprendizaje y memorización que requieren atención selectiva, procesos de codificación más elaborados, y en los que el material que debe ser retenido supone una sobrecarga para la memoria (Davis & Cochran, 1989; Davis, 1991 citados en Amador y Forns 1992).

Los I. C. utilizan un estilo de procesamiento simultáneo, mientras que los D.C. utilizan un procesamiento secuencial, principalmente.

En el estilo de afrontar la tarea, se ha comprobado que los D.C. son más impulsivos mientras que los I. C. son más reflexivos y analíticos en sus realizaciones (Stoner & Glynn, 1987; Clark & Roof, 1988; Rozencwajg, 1991 citados por Amador y Forns 1992).

Miller (1987) citado por Hederich (2004); sostiene que los I. C. son analíticos, con alta diferenciación conceptual, agudización, convergencia y procesamiento serial; mientras que los D. C. son holísticos, con nivelación, baja diferenciación conceptual, divergencia y procesamiento en paralelo. Respecto al nivel de diferenciación hemisférica del cerebro, tenemos que los I.C. muestran mayor especialización en el hemisferio izquierdo para procesos motores y verbales; y para el hemisferio derecho presentan mayor especialización en el procesamiento configuracional gestáltico (Witkin & col., 1979 citado por Witkin, & Goodenough, (1981). , pero también hay que aclarar que la diferencia entre el sujeto D. – I. C., no está en la preferencia de manejo de uno u otro hemisferio sino en el nivel de especialización de ambos.

De igual forma, señalan Hederich, Camargo, Guzmán, & Pacheco, (1995) que las personas dependientes de campo, en comparación con los independientes de campo, muestran mayor interés por los otros, por las relaciones interpersonales, son más cercanos y empáticos con los demás y son mayoritariamente adscritos a la sociedad; mientras que los independientes de campo presentan relaciones impersonales, establecen una clara separación entre ellos y su entorno, incluida las personas que la rodean y no se basan en la adscripción al grupo o en la empatía personal cuando están desarrollando algún trabajo en equipo.

“El estilo cognitivo no determina el potencial, para aprender o no, contenidos particulares, sino que determina más bien, la forma como se lleva a cabo tal aprendizaje.” (Hederich, 2001: p. 25,). Basándonos en los postulados teóricos se puede encontrar una relación directa entre estilo cognitivo y la dimensión intelectual del funcionamiento psicológico del aprendizaje. En este sentido, nuestro sistema educativo, afirma Hederich (2004), propende por favorecer el estilo cognitivo de la independencia de campo (independencia del medio), sobre la dependencia de campo (o de sensibilidad al medio), ya que se presume que todos los estudiantes aprenden de la misma forma y requieren los mismos insumos. Por tanto, esta hipótesis resulta desvirtuada, ya que se ponen al mismo nivel los conceptos de estilo de aprendizaje y estilo cognitivos. Se confirma que las preferencias por el modo de percibir, procesar y transformar la información no vienen establecidas por la inteligencia de las personas ni por los rasgos de su personalidad. Witkin (citado por García Ramos, 1989), plantea su teoría de la diferenciación psicológica, referida no al contenido, sino a la forma en que se da el proceso de aprendizaje, ya que este es diferente para cada estilo cognitivo.

Un aporte muy significativo en las investigaciones de la psicología cognitiva es comprender de manera sistémica la actividad humana, acercándose al hombre en su medio habitual, por lo tanto los estilos cognitivos son el resultado de las interacciones de factores biológicos (genéticos, endocrinos) y de factores sociales y culturales que constituyen el entorno de los seres humanos.

Este enfoque es muy significativo para nuestra investigación, ya que los niños(as) afrodescendientes están definidas, según los estudios de Hederich, por el estilo cognitivo de sensibilidad al medio. Si se tienen en cuenta estos constructos teóricos, en los procesos de enseñanza y aprendizaje, somos conscientes de que las características del estilo cognitivo individual determinan los niveles de logro educativo (cognitivo o de aprendizaje). Al respecto, Hederich, et al, (1995), en sus estudios, proponen que la educación colombiana tiene un sesgo cultural y cognitivo, ya que los estudiantes de cierto estilo cognitivo tienen mayores oportunidades de sobrevivir y tener éxito en el sistema, sobre otros estilos cognitivos opuestos, esto se concluye en un estudio realizado en Colombia, y de acuerdo con el análisis de diferencias culturales y cognitivas. Además de confirmar que la escuela es el entorno en donde la diversidad cognitiva y cultural se manifiesta con resultados no siempre deseables pero importantes. Así pues, se puede inferir que el logro académico es el resultado de un proceso de aprendizaje desarrollado en un contexto escolar y de naturaleza cognitiva. De manera que, cualquier persona con cualquier estilo cognitivo, puede aprender y manejar cualquiera de los contenidos escolares: “Así, el reconocimiento de las diferencias cognitivas en el salón de clase conduce necesariamente a una personalización de la acción pedagógica que redunde en logros marcadamente mejores para la generalidad de los estudiantes” (Hederich, Camargo, 2000: p. 51).

En lo que concierne a otros aspectos como edad y sexo masculino – femenino; también son predictores de un estilo cognitivo en particular. Según las pruebas experimentales los hombres tienden a ser más independientes que las mujeres, las mujeres puntuaron como más sensibles al medio. Esto tiene su justificación en el nivel de diferenciación neurológica y capacidad de reestructuración cognitiva que ocurrió por causa de la evolución de la especie; los hombres se dedicaron a tareas de caza, que implicaba mayor habilidad viso-espacial, en cambio las mujeres se dedicaron a las actividades que implicaban motricidad fina y desarrollo del lenguaje para cuidar los hijos (Kimura, 1992; Buxo, 1991 citados en García Ramos, 1989). También se tiene en cuenta, a nivel de funcionamiento cerebral, que cuando las funciones verbales y espaciales no están muy lateralizadas, las funciones verbales tienden a predominar sobre las espaciales.

En la edad, se tiene en cuenta la capacidad de reestructuración; esta es muy importante pues a mayor edad mayor reestructuración y da como resultado I. C. (Witkin & cols., 1962 citado en García (1989) quien lo reafirma mencionándolo en su obra “Estilos cognitivos: Dependencia e independencia de campo”.

El estilo cognitivo D. – I. C., ocupándose del aspecto psicológico ha podido establecer diferencias claras entre un estilo y otro.

En el control psicológico: los I.C. muestran mayor control psicológico para controlar impulsos. Ellos pueden separar el contenido emocional del impulso y su contenido intelectual (Gardner & cols., 1959; Witkin & cols., 1962; 1974; 1979 citado en García Ramos, 1989).

Respecto al nivel de autonomía frente a referentes externos, los D. C. presentan un estado de mayor conexión con el entorno y logran mayores competencias interpersonales; ellos respetan y se adhieren a la estructura inicialmente propuesta; en contraste los I.C. ignoran los referentes externos y sólo confían en su interior.

En la competencia social, entendida ésta como acción y capacidad colaborativa, se evidencia que los D. C. presentan una mayor habilidad para las acciones colectivas y comunitarias; si se establecen grupos de D.C estos tienen menos conflictos y llegan con más frecuencia a los acuerdos. (Oltman & cols., 1975 citado en García Ramos, 1989).

El estilo cognitivo debe ser tenido en cuenta en todo proceso educativo, ya que puede ayudar al profesor a entender la dinámica de las conductas o actuaciones del alumno. De esta manera se concluye, con García Ramos, que los estilos cognitivos de los niños y niñas, varían en función del nivel de desarrollo, de las condiciones socio-económicas, culturales y de las diferencias de sexo. Estas conclusiones obtenidas a partir de la aplicación de las pruebas de Witkin y las medidas de los estilos cognitivos, arrojan aportes significativos que deberían ser asumidos por los maestros al momento de la enseñanza.

Un imperativo para el proceso educativo, según Bruner (1998), citado en Camargo, & Hederich (2010), es adecuar la enseñanza al sujeto que ha de recibirla. En este sentido, resulta muy significativo adaptar el qué enseñar y el cómo enseñarlo, dirigido, no sólo a las diferencias entre los niveles de desarrollo, sino también sobre las diferencias individuales que se dan en cada proceso.

Cano (1994), en su estudio sobre factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes, menciona algunos factores que inciden directa e indirectamente en el aprendizaje y que también resultan relevantes para nuestro interés particular; algunos de estos factores son el nivel de vida, indicado por el índice de satisfacción o insatisfacción de necesidades básicas, factor ligado indirectamente a la conformación de los estilos cognitivos. De igual manera, la escuela representa el medio social principal como espacio y organización socio afectiva:

“el clima, el paisaje, el ambiente social, las creencias, el lenguaje, el rol social aceptado para cada sexo, el estado físico, emocional, el puesto en la familia, la recreación, son factores ligados directamente al aprendizaje de los logros y determinan mas no condicionan los estilos cognitivos” (Cano, 1994: p. 30).

De acuerdo con los resultados encontrados por Witkin (citado por García Ramos, 1989) y otros teóricos, los estilos cognitivos son determinados por diversos factores asociados que modelan los diferentes estilos de aprendizajes o estrategias que desarrollan los estudiantes para enfrentarse a diversos problemas y a la realidad circundante. En este caso, muchos aspectos psicológicos de los afrodescendientes, como la memoria cultural, la personalidad, la expresividad emotiva, la sexualidad, la identidad, son modificados por su entorno etno-discriminatoria a tal punto que en el caso de la memoria cultural, estos niños no pueden olvidar su condición marginada e invisible en una sociedad racializada. Este fenómeno problematizador lo obliga a guardar en su memoria su condición inequitativa en un entorno educativo que no reconoce la diferenciar resultando un impacto emocional de esta experiencia de rechazo social (González Silva, 2005).

Mención de un caso

Se constató el caso de un niño afro descendiente que no quería ir a clases y todos se preguntaban por qué, especialmente sus familiares.

El menor es llevado a la consulta psicológica por presentar una evidente desmotivación para asistir a la escuela. Luego de un estudio detenido y exhaustivo para diagnosticar el origen real del problema, se concluyó que, en dicho caso, se trató de un impedimento procedente de una variable étnica.

El niño, con la voz temerosa y afligida, señalaba: “Otros niños me dicen: ‘negro cachumbabeto, negro mojino, forro de urna, macaco’...” En efecto, la realidad etno discriminatoria menoscaba al

ser humano porque la reacción emocional que lo dispone o motiva hacia el encuentro con el otro se altera.” (González Silva, 2005: p. 18)

Pregunta problema

¿Cuáles son los estilos cognitivos de los niños y las niñas afro-descendientes con edades comprendidas entre 6 y 12 años y cuáles son los estilos educativos docentes en una Institución Educativa de la ciudad de Pereira?

Objetivos:

Objetivo general:

Caracterizar los estilos cognitivos en estudiantes afro-descendientes con edades comprendidas entre 6 y 12 y los estilos educativos docentes de la institución educativa el Dorado de la ciudad de Pereira.

Objetivos específicos:

- Identificar los estilos cognitivos de los estudiantes con edades comprendidas entre 6 y 12 años
- Analizar las características de los estilos cognitivos según edad, género y grado escolar.
- Describir los estilos educativos docentes de los profesores del nivel de primaria de la institución el Dorado.

METODOLOGIA

Tipo de estudio:

Estudio descriptivo transversal orientado a caracterizar los estilos cognitivos en una población de estudiantes afrodescendientes con edades comprendidas entre los 6 y 12 años de edad y los estilos educativos de los Docentes de básica primaria de una institución educativa en el municipio de Pereira.

Variables: Diversidad étnica: Afrodescendientes

Estilos Cognitivos: dependencia e independencia de campo

- Género
- Edad
- Grado escolar

Perfil del estilo educativo del docente:

- Asertivo
- Punitivo
- Inhibicionista

- Asertivo.

A continuación se presentan los cuadros 2 y 3.

Cuadro 2: Caracterización del estudio

Cuadro 3: Descripción de variables

Cuadro 2: Caracterización del estudio

TIPO DE INVESTIGACIÓN	SEGÚN EL CRITERIO EPISTEMOLÓGICO	POBLACIÓN	MUESTRA	SEGÚN EL ANÁLISIS DE INFORMACIÓN	INSTRUMENTOS DE MEDICIÓN
<p>Descriptiva</p> <p>Explica los estilos cognitivos en su relación dependencia e independencia de campo</p> <p>Analiza las características del estilo educativo del docente de primaria</p>	Enfoque empírico analítico	<p>Institución educativa de carácter pública, municipio de Pereira</p> <p>Niños afrodescendientes: Edad: 6 -12 años Grado: 1° - 5°</p> <p>Docentes: Primaria de 1° - 5°</p>	<p>Estudiantes afrodescendiente No probabilística</p> <p>Docentes de primaria: No probabilística</p>	<p>Estudio cuantitativo</p> <p>Medición de los estilos cognitivos a estudiantes afrodescendiente</p> <p>Medición del perfil del estilo educativo de los docentes de primaria</p>	<p>“CEFT” o Test de figuras enmascaradas Autor: Witkin, (1971, 1977)</p> <p>“PEE” o test de Perfil del estilo educativo del docente Autores: Magaz y García, (1998)</p>

Cuadro 3: Descripción de variables

Variables	Estilo cognitivo	Género	Edad	Grado escolar	Diversidad étnica	Perfil educativo
Medición	Nominal	Nominal	Ordinal	Ordinal	Nominal	Nominal
Tipo de variable	Categórica Dicotómica	Categórica Dicotómica	Continua	Continua	Categórica	Categórica
Valores de las variables	Dependiente de campo Independiente de campo	Femenino Masculino	6 7 8 9 10 11 12	1 2 3 4 5	Niños y niñas afro-descendientes	PEE Perfil educativo del docente: Sobreprotector Inhibicionista Punitivo Asertivo
Naturaleza	Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo	Cuantitativo	Cualitativo	Cuantitativo
Forma de medir	Test de figuras enmascarada	Total niños niñas–afro-descendiente jornada tarde	Documentos registro de matrícula SIMAT	Total estudiantes afro-descen Por grado SIMAT	Total niños afro-descendientes Matricula jornada tarde	Test: “PEE” perfil del estilo educativo del docente. PEI – Adecuaciones curriculares

Población y muestra

Para la selección de la población y respectiva Institución Educativa, fue necesario revisar un estudio realizado por García y Mejía (2009) sobre las características socioeconómicas de las comunidades Indígenas y Afropereiranas asentadas en el Municipio de Pereira, el cual concluyó que una de las comunas con mayor concentración de niños(as) afrodescendientes, era la comuna Consota, en la institución educativa El Dorado, de la cual se tomó la Jornada de la tarde con un total de 180 estudiantes matriculados. De los cuales, 61 estudiantes son afrodescendientes.

La muestra se define como No probabilística, dado que de los 61 niños(as) afrodescendientes, 54 estudiantes cumplían con los criterios de inclusión, y se decide entonces aplicar el instrumento a los 54 estudiantes.

Planta docente: 13 docentes de primaria y coordinador, la muestra se define como No Probabilística por que el test es realizado por quienes quisieron participar del estudio; 5 docentes, uno de cada grado y el coordinador.

Criterios de inclusión:

1. Estar estudiando en el área geográfica que corresponde al núcleo 8.
2. Tener edad comprendida entre 6 y 12 años.
3. Presentar una asistencia constante a la escuela.
4. Estar cursando los grados primero a quinto de primaria.

Total de niños que cumplen los criterios de inclusión: 54.

Criterios de exclusión:

1. Tener menos de 6 años o más de 12.
2. Enfermedades crónicas que determinen el ausentismo repetido y por más de 3 días; ejemplo: asma, alergias respiratorias, etc.
3. Ausencia de consentimiento informado

Variables intervinientes:

El contexto.
Actitud del docente y/o colaboración.
Deserción escolar.
Colaboración de los padres.

Instrumentos

Para la medición del estilo cognitivo a los estudiantes afrodescendientes: Cett – Test de Figuras Enmascaradas-Witkin. El modelo de estilos cognitivos a utilizar es la clasificación de independencia y dependencia de campo (Witkin & Goodenough, 1985; Witkin *et al.*, 1987).

Para la medición del estilo educativo del docente se emplea el instrumento “PEE” Perfil del Estilo Educativo del Docente. (Magá & García, 1998).

Criterios de selección	
Teoría de Estilos Cognitivos	Witkin et al. (1987)
Apropiado para el contexto de aprendizaje	Si
Justificación teórica y empírica	Si
Relaciona cada estilo con las correspondientes estrategias instruccionales	Numerosas investigaciones en relación con los estilos cognitivos propuestos en el ámbito de SH y SHA (Chen & Ford, 1997; Chen & Macredie, 2002; Ford & Chen, 2001; Lee et al., 2005; Mitchell et al., 2004; Triantafillou et al., 2005)
Disponibilidad de instrumentos de medición	Si
Cantidad de ítems del instrumento de medición	18 figuras, divididas en dos partes
Costo del instrumento de medición	Ninguno. Disponible en Biblioteca USAL en Ávila

“PEE” Perfil del Estilo Educativo del Docente	Ángela Magaz Lago, E. Manuel García Pérez (1998)
Apropiado para el contexto de aprendizaje	Si
Justificación teórica y empírica	Si
Relación de los perfiles con las estrategias instruccionales	Si Estudios del grupo Magallanes. Estudios del Grupo Albor-Cohs (1995).
Disponibilidad de instrumentos de medición	Si
Cantidad de ítems del instrumento de medición	Consta de 3 cuestionarios: 2 de 20 preguntas y 1 de 8 preguntas
Costo del instrumento de medición	45 euros, más costos de envío Proyecto Magallanes: Plan de Investigación en Psicología Educativa, División de Investigación y Estudios del Grupo Albor-Cohs

Análisis de datos de los estudiantes afrodescendientes: Con los datos obtenidos se realizó la tabulación usando el programa SPSS, el cual, a través de programación o sintaxis, convierte las variables en números para dar un correcto tratamiento a la información; El programa arroja como output, salida o exportación tablas de frecuencia con sus respectivos porcentajes, los cuales se llevan a gráficas para su posterior análisis.

ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

TABLA 1: Sexo masculino y femenino

Sexo	Total	
	Casos	Col %
Femenino	22	40,7%
Masculino	32	59,3%
Total	54	100,0%

Se puede observar que 22 casos son niñas y representan el 40,7 % de la muestra total, mientras que para el caso de los hombres 32 casos representan el 59,3% de la muestra.

TABLA 2: Grado Escolar:

	Grado Primero	Grado Segundo	Grado Tercero	Grado Cuarto	Grado Quinto	Total
Muestra = n	4	14	10	19	7	54
Universo = u						
Margen de error, aprox.	65%	35%	41%	30%	49%	17,5%
Calculado con un Nivel de Confianza 99%						

Se evidencia que la mayor presencia de estudiantes estuvo representada por el grado cuarto con 19 casos, seguido del grado segundo 14 casos y 10 casos en el grado tercero.

TABLA 3: Edad de los niños y niñas

Edad	Total	
	Casos	Col %
6 años	4	7,4%
7 años	3	5,6%
8 años	5	9,3%
9 años	9	16,7%
10 años	16	29,6%
11 años	12	22,2%
12 años	5	9,3%
Total	54	100,0%

La tabla 3 presenta la información discriminada por edades encontrando la mayor presencia de estudiantes en la edad de 10 años (16 casos), seguido de 11 años (12 casos) y 9 años (9casos).

ESTILOS COGNITIVOS EN NIÑOS (AS) AFRODESCENDIENTES (Gráficas)

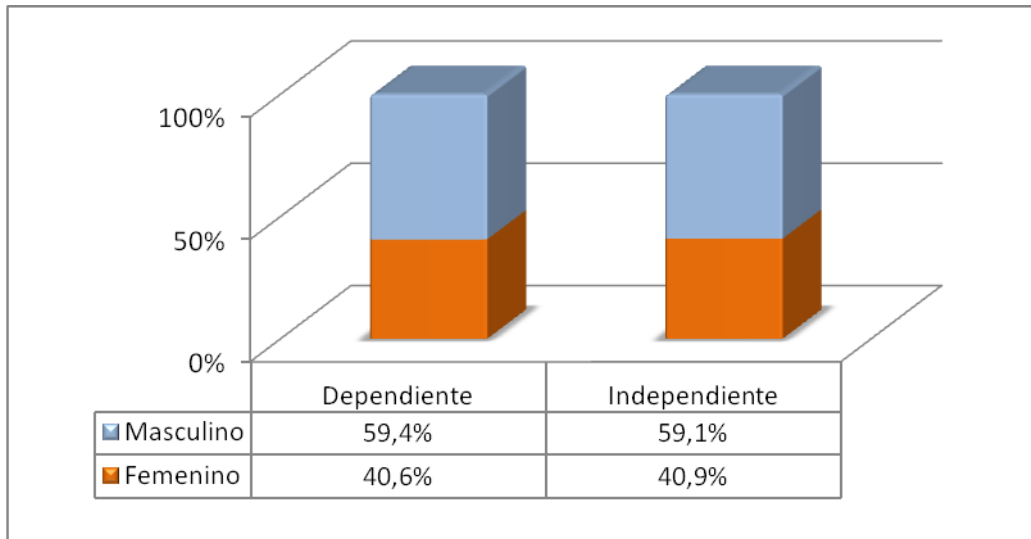
A continuación se presentan las graficas que corresponden a las relaciones entre los estilos cognitivos Dependiente e Independiente de Campo con la edad, con el sexo masculino – femenino y el grado escolar.

Grafica 1: Estilo cognitivo y sexo masculino - femenino.

Gráfica 2: Estilo cognitivo y edad

Gráfica 3: Estilo cognitivo y grado escolar

Gráfica 1: Estilo cognitivo y sexo masculino - femenino



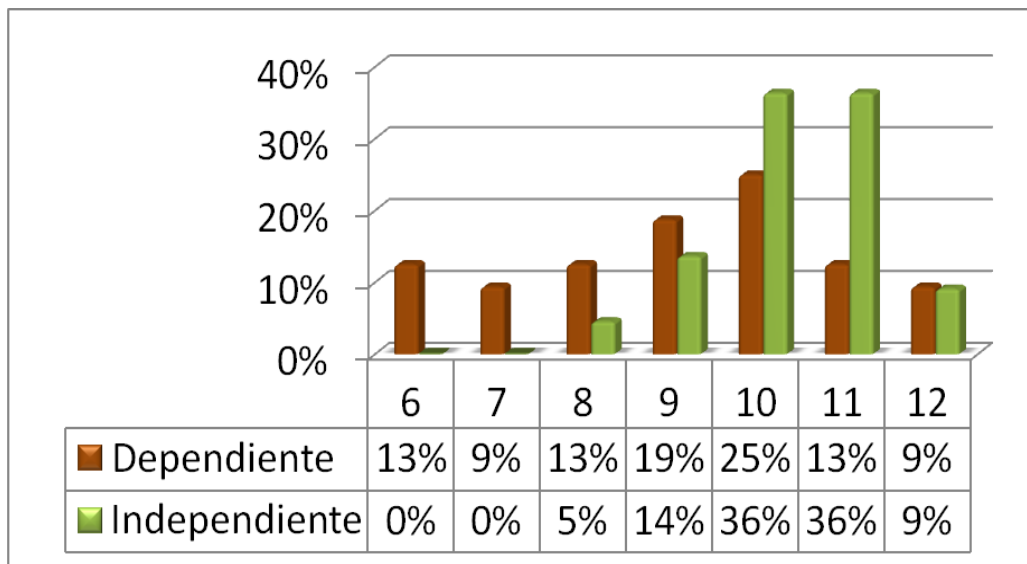
De acuerdo a la muestra de 54 estudiantes, 22 pertenecen al sexo femenino, representando el 40,7% del total de la muestra y 32 pertenecen al sexo masculino, representando el 59,3% de la muestra, para un total de 100%.

La gráfica muestra mayor concentración en el sexo masculino, sin importar su clasificación de estilo cognitivo, siendo superior al sexo femenino en un promedio de 18,5%. En relación al estilo cognitivo Dependencia e Independencia de Campo: del sexo femenino: 13 niñas son D. C., lo que equivale al 40,6%, y 9 niñas son I. C., que equivale al 40,9%. Del sexo masculino: 19 niños son D. C., y equivale al 59,4%, y 13 niños son I. C y equivale al 59,1%.

Los constructos teóricos afirman que el género es predictor de un estilo cognitivo en particular. En pruebas experimentales se determinó que los hombres tienden a ser más independientes que las mujeres, las mujeres puntuaron como más sensibles al medio. Esto tiene su justificación en el nivel de diferenciación neurológica y en la capacidad de reestructuración cognitiva que ocurrió por causa de la evolución de la especie; los hombres se dedicaron a las tareas de la caza, esto implicaba mayor habilidad viso-espacial, en cambio las mujeres se dedicaron a las actividades que implicaban motricidad fina y desarrollo del lenguaje para cuidar los hijos (Kimura, 1992; Buxo, 1991 citado en García Ramos, 1989).

Otros autores han coincidido con Witkin, como Kagan, Moss y Sigel (1980), citados en García Ramos (1989), señalando esta predisposición del sexo femenino con dos términos Dependencia de Campo-impulsividad, Independencia de Campo-reflexividad. En la observación experimental el sexo masculino es más reflexivo que el sexo femenino. Los hallazgos de esta investigación no muestran grandes diferencias entre sexos, dado que en el tamaño de la muestra no se evidencian grandes diferencias entre niños y niñas, en cuanto a la predisposición de un estilo cognitivo en particular, se sugiere que deberían indagarse, desde otros aspectos relacionados con su contexto familiar, las pautas de crianza y relaciones con los padres, pues estos también inciden directamente en el estilo cognitivo según estudios realizados en Colombia.

Gráfica 2: Estilo cognitivo y edad



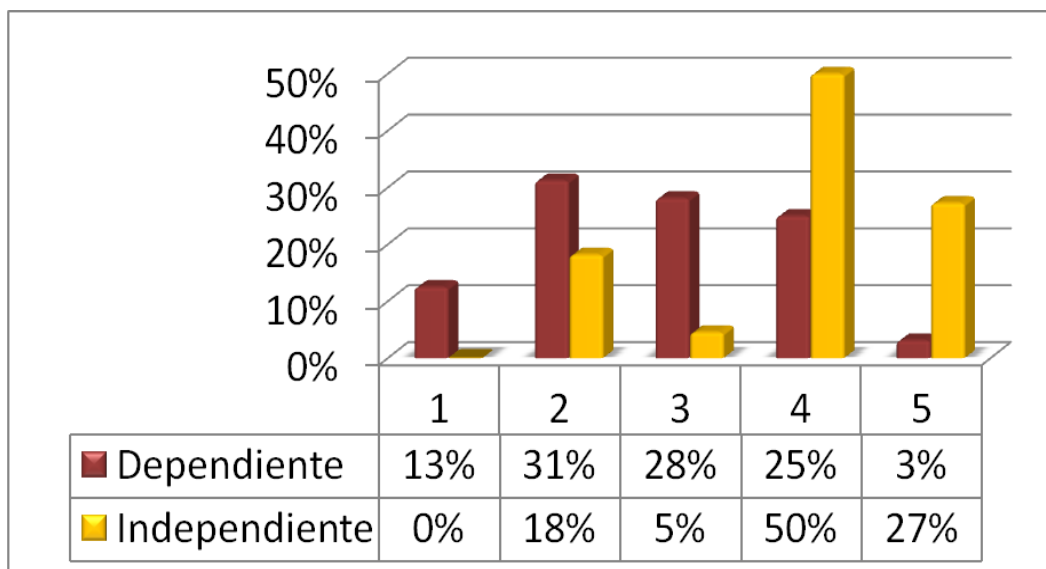
De acuerdo a la muestra seleccionada, se puede observar presencia de niños clasificados con estilo cognitivo Dependiente de Campo, en todos los cursos, presentando su mayor concentración entre 9 y 10 años (44%), mientras que, en Independencia de Campo, se presenta a partir de los 8 años mostrando su mayor concentración en los 10 y 11 años, con el 72%.

Los casos de niños con estilo cognitivo Dependiente de Campo, de la muestra seleccionada, presentan un promedio de edad de 9,09 años, mientras que para los casos de estilo cognitivo Independiente de campo, presentan una media de 10,3 años, siendo esta última mayor.

Los postulados teóricos consideran especialmente los términos de control rígido y control flexible (Gardner, 1954 citado en García Ramos, 1989), este control se entiende como la capacidad de superar interferencias cuando se realiza una tarea cognitiva, se dice entonces, que esta persona posee control flexible. En relación a esta característica de flexibilidad en observaciones experimentales, Santostefano (1964) citado en García Ramos (1989), constató que la edad modula o regula, se infiere entonces que a mayor edad más control flexible.

Para las edades de 6 y 7 años se evidencia la ausencia de casos con Independencia de Campo. En los constructos teóricos se tiene en cuenta la capacidad de reestructuración, esta es muy importante, pues a mayor edad, mayor reestructuración y da como resultado I. C. (Witkin & cols., 1962 en Amador y Forns 1992), El autor permite observar la agrupación de características principales D.C.-I.C. Refiriéndose a tres aspectos: reestructuración, procesamiento y eficiencia, que se van perfeccionando con la edad biológica. Los I. C., puesto que presentan mayores habilidades visuoespaciales y de reestructuración perceptiva, serán más eficaces que los D.C. en tareas de procesamiento simultáneo (memoria espacial y visualización de cubos), que utilizan material visuoespacial.

Gráfica 3: Estilo cognitivo y grado escolar

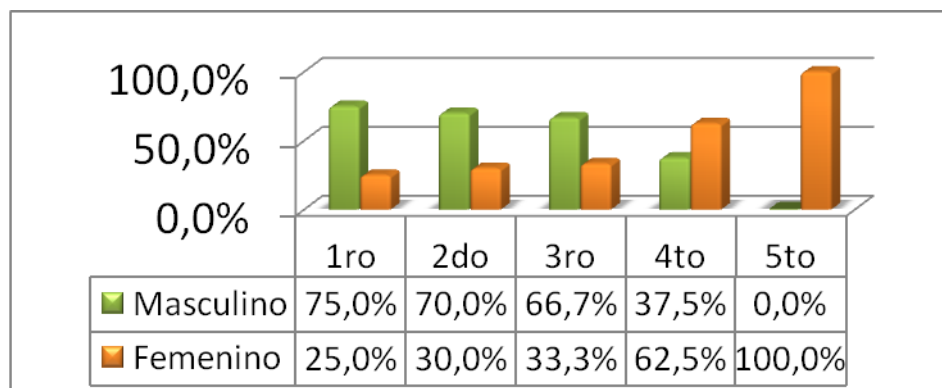


Según los datos obtenidos por grado escolar, se observa presencia de niños con estilo cognitivo Dependiente de Campo, a partir del primer año escolar (13%), y su mayor representatividad se encuentra entre los grados segundo al cuarto, obteniendo el 84%; mientras que para el estilo cognitivo. Independiente de Campo se presenta la mitad (50%) de esta muestra, en niños de cuarto grado, seguido de quinto grado, con el 27% representando estos dos cursos el 77%.

Estadísticamente se determina el coeficiente de correlación, el resultado es (0,475) y nos dice que existe una relación baja entre el estilo cognitivo y el grado. Pero este resultado puede estar sesgado por las características de la muestra, pues en el caso de nuestro estudio, son sólo 4 casos de grado primero (7,4%), en segundo grado 14 casos (25,9%), en tercer grado 10 casos (18,5%), en cuarto grado 19 casos (35,2%) y en quinto grado 7 casos (13%).

Los postulados teóricos firman que los estímulos que otorga el sistema educativo a los niños permiten que las funciones cerebrales se especialicen y cada vez desarrollen más habilidad en el campo perceptivo, por tanto más habilidad podrá demostrar en el momento de discriminar figuras y formas (Hederich & Camargo, 2000).

Gráfica 4: Estilo cognitivo Dependencia de Campo: sexo femenino- masculino y grado



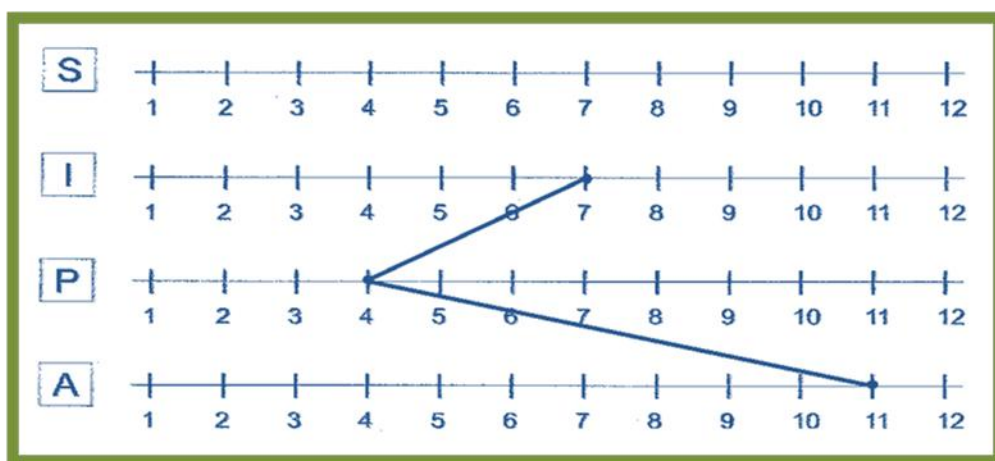
En los niños la tendencia hacia el estilo cognitivo Dependientes de Campo, es mayor en los grados primero, segundo y tercero; pero a medida que avanzan a cuarto, se disminuye esta tendencia hasta desaparecer en grado quinto.

Para el caso de las niñas es contrario, aunque muestra presencia desde el primer año, se puede observar un crecimiento promedio entre grados del 19%, presentando para el quinto grado la totalidad de la muestra.

Caracterización de los estilos educativos docentes:

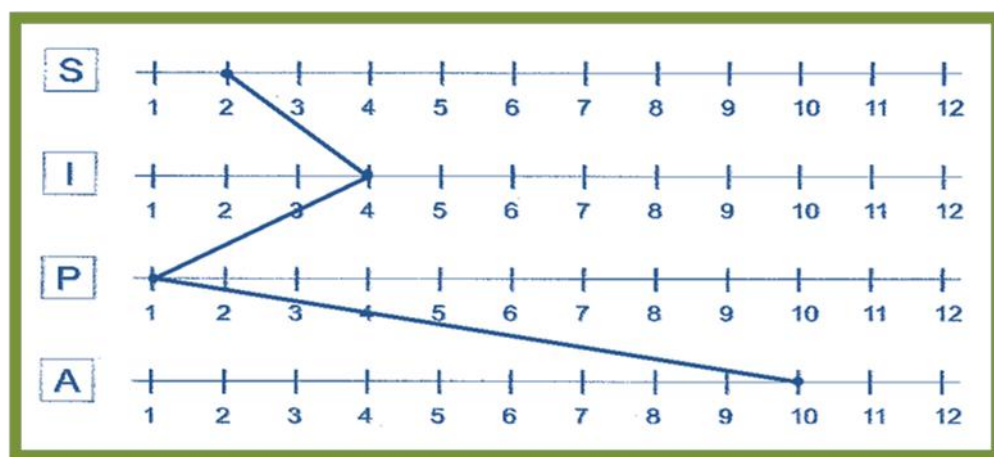
Se analizan los datos de los docentes quienes voluntariamente aceptaron hacer parte del estudio uno representando a cada grado más el coordinador; las graficas representan los resultados al sumar los puntajes de cada ítem respectivo al perfil: S: sobre protector; I: inhibicionista; P: punitivo; A: asertivo; estas puntuaciones nos permiten apreciar que estilo predomina sobre los otros en cada docente y el coordinador de primaria.

Docente grado primero: Perfil del estilo educativo: inhibicionista



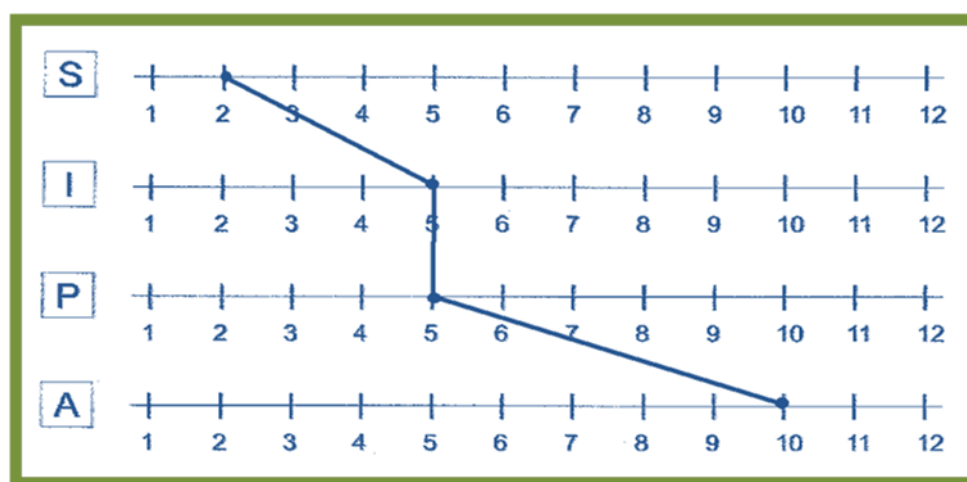
Esta docente de grado primero, presenta ausencia de rasgos que caracterizan la sobreprotección, con puntuación sobresaliente en la inhibición, con rasgos punitivos moderados y alta puntuación en rasgos que caracterizan la asertividad. De acuerdo con Sala, (2002), los niños que están bajo este perfil docente, necesitan figuras de apoyo y tienden a depender del adulto para el desarrollo de sus habilidades sociales.

Docente grado segundo: Perfil del estilo educativo: inhibicionista



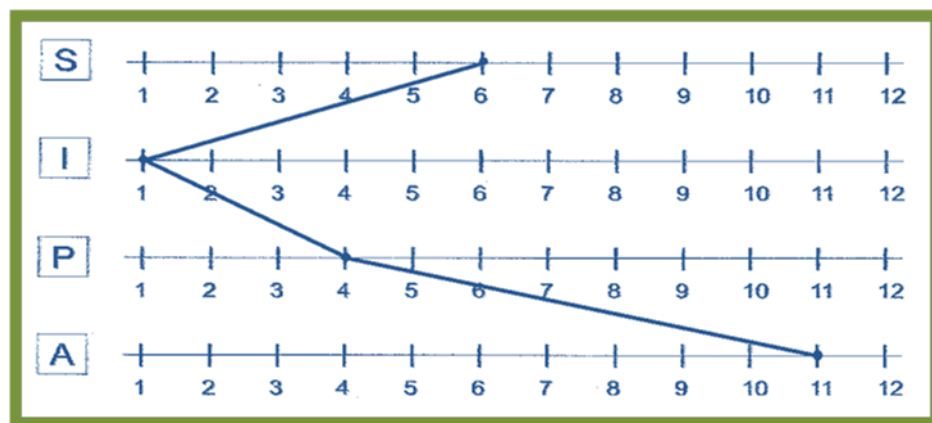
El docente de grado segundo presenta baja puntuación en los rasgos que caracterizan el estilo sobreprotector, puntuación moderada en la inhibición, baja puntuación en la inhibición y puntuación alta en la asertividad. Esta docente, a pesar de presentar baja puntuación en los rasgos que definen el perfil inhibicionista, se clasifica dentro de este perfil.

Docente grado tercero: Perfil del estilo educativo: punitivo – inhibicionista



El docente de grado tercero, presenta baja puntuación en los rasgos que definen la sobreprotección, moderada, puntuación tanto en los rasgos inhibicionistas y punitivos con alta puntuación en los rasgos que definen la asertividad.

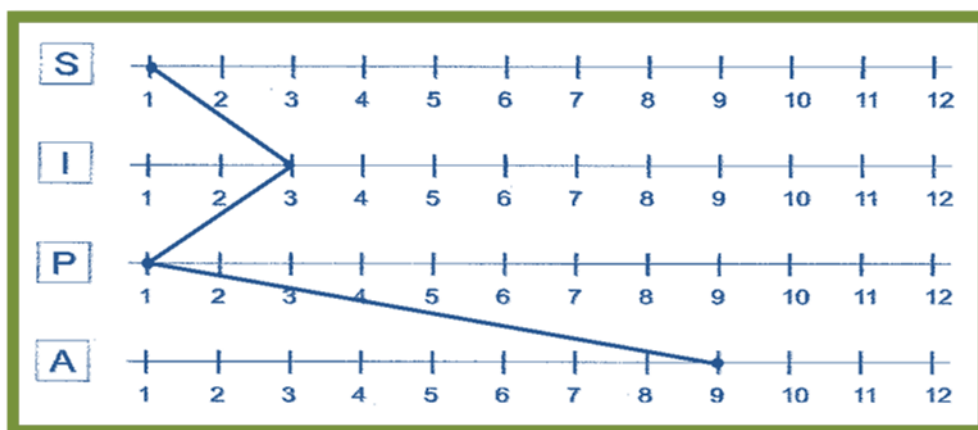
Docente grado cuarto: Perfil del estilo educativo: asertivo



La docente de grado cuarto, definida con perfil asertivo, presenta alta puntuación en los rasgos que definen el perfil sobreprotector, con sólo un punto en los rasgos que definen el estilo inhibicionista, moderada puntuación en la punición y 11 puntos de 12 en la asertividad.

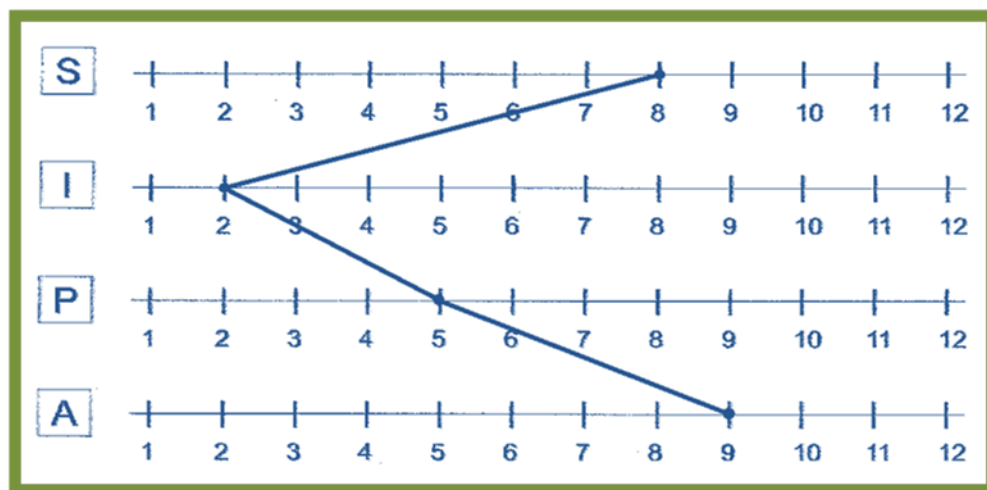
La puntuación alta en el aspecto sobreprotector resulta relevante si se considera la importancia del acompañamiento tanto por parte de la madre como en el ámbito escolar ya que el niño (a) debe contar con relaciones seguras, fundamentales para desarrollar su personalidad con confianza y autoestima (Hoffman, 1975).

Docente grado quinto: Perfil del estilo educativo: inhibicionista



La docente de grado quinto presenta un sólo punto en sobreprotección, baja puntuación en inhibición, un sólo punto en punición y alta puntuación en asertividad;

Docente grado quinto – coordinador: Perfil del estilo educativo: sobreprotector



El coordinador presenta la más alta puntuación en el estilo sobreprotector, seguido del asertivo, con baja puntuación en la inhibición y moderada puntuación en la punición.

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

En este estudio, se quiere destacar la presencia de la diversidad en cuanto a la formas de procesar la información de los estudiantes afrodescendientes; por tanto, en este análisis se contrastan los siguientes aspectos:

En los resultados no se encuentra una relación directa entre el género y la predisposición hacia un estilo cognitivo en particular; pero si hallan relaciones entre la edad y el grado escolar y la predisposición hacia la independencia de campo; Se observo un incremento de casos independientes de campo en la medida que avanzan de grado lo que estaría validando los enunciados teóricos, donde a mayor tiempo de permanencia en el sistema educativo mayor será la propensión de los educandos hacia el punto de la independencia al medio, a su vez esto expresa que existe una relación directa entre el grado escolar la edad y la capacidad de reestructuración cognitiva de los estudiantes. (Witkin & cols., 1962 en Amador y Forns 1992),

En los estudios se ha determinado que la población del pacífico presenta predisposición por el estilo cognitivo Dependiente de Campo Hederich, Camargo, Guzmán, & Pacheco, (1995); esta es una de las razones por la cual la atención a la diversidad en la escuela no ha trascendido la práctica discursiva. En los resultados observados si bien para la totalidad de la muestra existe el predominio de casos con dependencia de campo (71%) se constato que un (29%) de los casos son independientes de campo lo que exige cambios y adecuaciones curriculares de acuerdo a su contexto y particularidades étnicas.

Se afirma del sistema educativo, que propende por favorecer el estilo cognitivo de Independencia de Campo, sobre el de Dependencia de Campo o de sensibilidad al medio, ya que se presume que todos los estudiantes aprenden de la misma forma y requieren los mismos insumos (Hederich, 2004); es imperativo hacer las adecuaciones curriculares, obedeciendo tanto al contexto como a los orígenes y tradiciones eliminando los contenidos monoculturales.

En cuanto al estilo cognitivo por grado se confirma que en grado primero todos los estudiantes son dependientes de campo; en el grado segundo realizan la evaluación 14

estudiantes, de los cuales 4 casos presentan un estilo cognitivo Independiente de Campo; en grado tercero de 10 estudiantes evaluados, sólo un caso es Independiente de Campo. En el grado cuarto fueron evaluados, 19 estudiantes, de los cuales 11 son Independientes de Campo y 8 casos Dependientes de Campo, presentándose la mayor diversidad en el estilo cognitivo; en grado quinto se observa que de 7 casos, 6 son Independientes de Campo; esto sustentado por Hoffman, (1975), citados en Díaz et al. (1994) quien explica que entre más tiempo de permanencia en el sistema escolar y a mas edad, es mayor el desarrollo en el procesamiento de la información; igualmente se tienen en cuenta aquí las relaciones estudiante/profesor, pues estimulan el desarrollo cognitivo y potencian las conductas de observación y exploración de lo nuevo .

En la determinación del estilo docente se pudo evidenciar el predominio del estilo Inhibicionista presente en las docentes de grado primero, segundo y quinto; mientras que en grado tercero se registra un perfil punitivo –Inhibicionista; la docente de grado cuarto registra un perfil asertivo y el coordinador un estilo sobreprotector.

Los estilos educativos son decisivos para influenciar en el desarrollo emocional y social del niño. Sala (200) Por tanto, “los profesores al tener su propio estilo de educar al alumnado, pueden o no contribuir al desarrollo integral del niño” (De Souza, 2009: p. 122).

En las prácticas educativas surge la acción educativa, es decir, la educación actúa, por lo inimaginable, incalculable e impredecible. (Moyano, 2007).

Las discusiones teóricas apuntan a potenciar todas las dimensiones de los niños (as) en igualdad de condiciones reconociendo que todas las personas estamos inmersas en un medio social, de forma activa; siendo el medio social una influencia desde la infancia hasta la madurez; por tanto recibimos información de modelos directos como nuestros padres, familia y profesores y de modelos indirectos como al televisión, radio, libros, la internet etc. Estos estímulos permiten no solo potenciar el procesamiento de información, también la formación de creencias y de valores y los hábitos; “Por tanto podría decirse que los estilos vendrían a ser un tipo de filosofía que conduce las formas de actuar de las personas. Los estilos cognitivos y los estilos de comportamiento determinan todos juntos lo que denominamos “estilo de vida” de cada individuo” (Magaz & García, 1998: p. 10). De ahí la necesidad de atender a esas manifestaciones diversas de ser en el aula de clase.

RECOMENDACIONES

-La población afrocolombiana es bastante diversa intra-étnicamente, dado que no se puede comparar a un afro que procede de la región del litoral pacífico, con uno que proceda del Caribe, con uno que proceda de la región de Antioquia, Rojas afirma, que en este sentido la cátedra de estudios afrocolombiana implementada por el MEN (Ministerio de Educación Nacional), tendrá que ser repensada pues así como está construida tiende a homogenizar los modos de vivir la afrocolombianidad.

-Dado que el estilo cognitivo no determina el potencial para aprender o no contenidos particulares, Hederich (2004), dice que se trata de determina más bien, la forma como se lleva a cabo tal aprendizaje; la atención a la diversidad parte de reconocer estas formas de aprendizaje.

-Es importante reconocer que el sujeto dependiente de campo, como lo señalan Witkin, & Goodenough, (1981), muestra una fuerte tendencia a buscar la información en el contexto social, y si este contexto social, está lleno de carencias, rechazos, se convierte en una problemática de desigualdades educativas, año tras año.

-Se atribuye al sistema educativo imperante, los bajos niveles de motivación y rendimiento, dado que estos desconocen las características cognitivas y culturales de la población y presuponen que todos los estudiantes aprenden de la misma forma y, por tanto, requieren de los mismos insumos para su proceso de aprendizaje.

-Los estilos docentes son las formas y estrategias en que los profesores desarrollan su práctica educativa, teniendo presente un método de enseñanza, pero donde se hacen claramente visibles las representaciones que se tienen de los educandos y a través de estas representaciones se medían los contenidos e interacciones.

-La docencia es una práctica social que busca trascender y transformar maneras de ver la vida, de relacionarse con el otro, y de construcción de aprendizajes de manera significativas, reconociendo los intereses y necesidades de los educandos, y así mismo reconocer y ser conscientes de nuestros propios estilos educativos, que marcan las pautas y visiones que tenemos del otro, y aquellos supuestos que marcan nuestro accionar y en qué medida estamos dispuestos a cambiarlos y transformarlos.

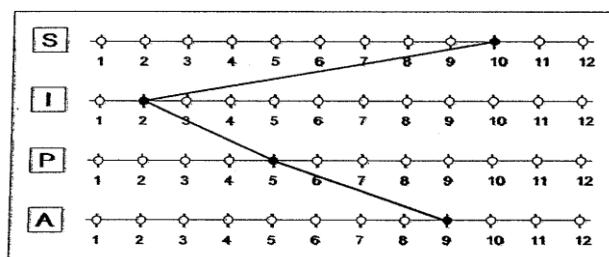
-Urge, devolver a la educación el estatus perdido, aunque reinscribiéndolo en la actualidad, explica Moyano (2007) que se trata de repensar y ofrecer nuevas maneras de entender la educación. No basta sólo con escolarizarse, sino poderlo hacer en legítimo derecho y oportunidad, donde se contemple la educación para todos, sin ninguna discriminación.

-El educador debe enfrentar la alteridad del estudiante no excluyéndolo, sino adoptando actitudes reflexivas; según Perrenoud (2011), estas reflexiones primero deben hacerse para sí mismo; meditar sobre la propia historia, hábitos, procedencia familiar, cultura, gustos y aversiones, para así comprender el universo del estudiante y los condicionamientos de los que cada uno es producto.

ANEXOS

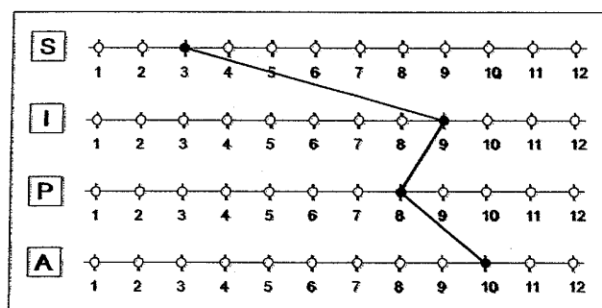
Se presenta la composición del test para su aplicación.

Gráficos que corresponden a las diferentes puntuaciones que se pueden presentar al aplicar las pruebas:



Perfil correspondiente a un estilo educativo "Sobreprotector":

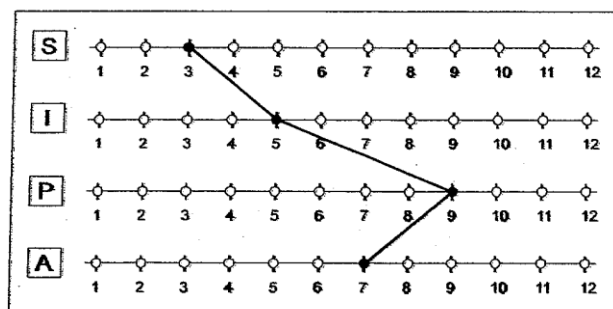
- Alta puntuación en Sobreprotección
- Baja puntuación en Inhibición
- Moderada puntuación en Punición
- Alta puntuación en Aserción



Perfil correspondiente a un estilo educativo "Inhibicionista-Punitivo":

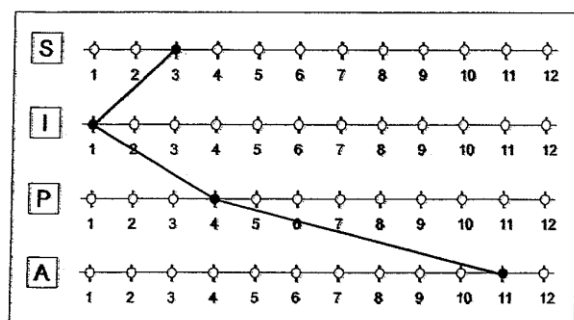
- Baja puntuación en Sobreprotección
- Alta puntuación en Inhibición
- Alta puntuación en Punición
- Alta puntuación en Aserción

La alta puntuación en aserción es debida a la "deseabilidad social"



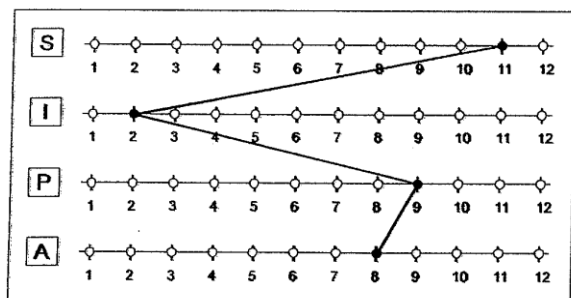
Perfil correspondiente a un estilo educativo "Punitivo":

- Baja puntuación en Sobreprotección
- Media puntuación en Inhibición
- Alta puntuación en Punición
- Moderada puntuación en Aserción



Perfil correspondiente a un estilo educativo "Asertivo":

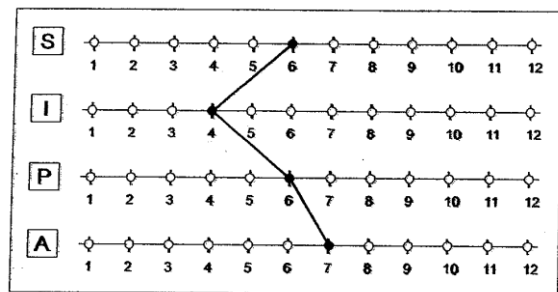
- Baja puntuación en Sobreprotección
- Baja puntuación en Inhibición
- Moderada puntuación en Punición
- Alta puntuación en Aserción



Perfil correspondiente a un estilo educativo "Sobreprotector-Punitivo":

La persona combina la sobreprotección con el castigo intentando asegurar así la protección de su hijo.

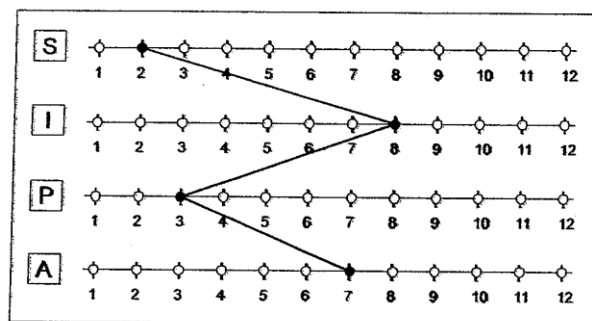
Castigando al hijo intenta evitar que éste se comporte de manera potencialmente peligrosa para él.



Perfil educativo no definido, corresponde a una persona que...

... no ha entendido las cuestiones planteadas
... no quiere informar de sus creencias
... busca dar una impresión de equilibrio

No es aceptable en evaluación. Requiere una conversación personal con el sujeto.



Perfil correspondiente a un estilo educativo "Inhibicionista":

Destaca el hecho de que incluso renuncia a castigar al hijo.

En una entrevista podría pasar por un "falso asertivo".

Cuadro anexos

Cuadro 2: Ampliación de oportunidades, protección de derechos y derechos preferenciales:

Énfasis	Ley -decreto	Beneficio
	Ley 70 de 1993	Reconoce derechos de propiedad colectiva sobre tierras baldías de ocupación ancestral en zonas ribereñas de los ríos de la Cuenca del Pacífico y establece mecanismos generales para proteger la identidad cultural y los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), y para fomentar el desarrollo económico y social
Ampliación de oportunidades, protección de derechos y derechos preferenciales	Decreto 2663 de 1994	Determina, entre otros aspectos, que los procedimientos de clarificación de tierras en las comunidades afrodescendientes deben legalizar los territorios colectivos
	Decreto 1745 de 1995	Establece los trámites para la titulación de territorios colectivos e instituye los consejos comunitarios como máxima autoridad para su administración
	Decreto 1627 de 1996	Crea el Fondo Especial de Créditos Educativos para estudiantes de las comunidades afrodescendientes
	Ley 387 de 1997	Adopta medidas para prevenir el desplazamiento forzado y garantiza una protección especial para las comunidades afrodescendientes
	Ley 685 de 2001	Establece derechos preferenciales de las comunidades afrodescendientes para la regulación de las actividades de minería que se realicen o se pudieren realizar en sus territorios
	Ley 1152 de 2007	Propone, entre otros aspectos, beneficiar en los procesos de adjudicación de tierras a minifundistas de comunidades afrodescendientes o a afrodescendientes que no posean tierras.

Cuadro 3: Reconocimiento y afirmación de la identidad

Énfasis	Ley -decreto	Beneficio
Reconocimiento y afirmación de la identidad	Ley 70 de 1993	Exalta la importancia de la multiculturalidad, la defensa de los valores y las costumbres propias y la protección de la identidad cultural
	Decreto 0804 de 1995	Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos privilegiando las <i>tradiciones culturales</i> como base para la selección de docentes, la organización del gobierno escolar y la adquisición de materiales educativos
	Decreto 1122 de 1998	Dispone la implementación de la Cátedra de Estudios Afrocolombianos en todos los establecimientos de educación formal del país
	Ley 725 de 2001	Establece el Día Nacional de la Afrocolombianidad
	Decreto 140 de 2006	Determina, entre otras disposiciones, que quienes sean elegibles para ser nombrados como docentes en cargos vacantes en los territorios colectivos “deberán contar con el aval de reconocimiento cultural expedido por la autoridad comunitaria competente del respectivo Consejo Comunitario”

Cuadro 4: Beneficios Ampliación de la participación en escenarios de concertación y planificación.

Énfasis	Ley -decreto	Beneficio
Beneficios Ampliación de la participación en escenarios de concertación y planificación	Ley 649 de 2001	Reserva dos escaños en la Cámara de Representantes para afrodescendientes avalados por organizaciones inscriptas ante la Dirección de Asuntos para las Comunidades Negras del Ministerio del Interior
	Decreto 1332 de 1992	Crea la Comisión Especial para las Comunidades Negras encargada de elaborar el proyecto de ley reglamentario del artículo transitorio 55 e instituye comisiones consultivas departamentales en Chocó, Valle, Cauca y Nariño para proponer mecanismos para el desarrollo y la protección de la identidad y los derechos de las comunidades afrodescendientes.
	Decreto 2374 de 1993	Amplía las funciones del Instituto Colombiano de Antropología e Historia (ICANH), estableciendo, entre otras, la función de ejecutar estudios <i>en concertación con y con la participación</i> de las comunidades afrodescendientes.
	Ley 152 de 1994	Establece la Ley Orgánica del Plan de Desarrollo y afirma la participación de las comunidades afrodescendientes en el Consejo Nacional de Planeación
	Decreto 1371 de 1994	Conforma la Comisión Consultiva de Alto Nivel y las comisiones departamentales, instancias de diálogo y concertación entre el gobierno nacional y las comunidades afrodescendientes, para dar seguimiento a las normas que desarrollan sus derechos, impulsar los programas de titulación colectiva y promover consensos y acuerdos
	Decreto 0804 de 1995	Reglamenta la atención educativa para grupos étnicos resaltando <i>criterios concertados</i> para el nombramiento de docentes en las comunidades afrodescendientes y para el desarrollo de la infraestructura física
	Decreto 2248 de 1995	Amplía la representación de las organizaciones comunitarias en la Comisión Consultiva de Alto Nivel para las Comunidades Negras
	Decreto 2249 de 1995	Conforma la Comisión Pedagógica de Comunidades Negras con la cual deben concertarse políticas de étnoeducación
	Ley 375 de 1997	Garantiza la representación de jóvenes afrocolombianos en diferentes instancias consultivas y decisorias
	Decreto 1523 de 2003	Reglamenta el procedimiento de elección del representante de las comunidades afrodescendientes ante los consejos directivos de las corporaciones autónomas regionales que tengan jurisdicción sobre áreas en las cuales se adjudiquen propiedades colectivas
	Decreto 140 de 2006	Modifica el artículo 18 del Decreto 3323 de 2005 para garantizar que el concurso para el ingreso de etnoeducadores se realice “con la participación de la Comisión Pedagógica Nacional para las Comunidades Negras”
	Ley 1152 de 2007	Estipula, entre otras medidas, que el Consejo Nacional de Tierras (CONATI) debe contar con un delegado de las comunidades afrodescendientes
	Decreto 4181 de 2007	Crea la Comisión Intersectorial para el avance de la población negra, afrocolombiana, palenquera y raizal para que elabore recomendaciones tendientes a superar las barreras que impiden su inclusión social, económica y política
	Decreto 3770 de 2008	Reglamenta las comisiones consultivas como instancias de concertación y establece requisitos para el registro de los consejos y las organizaciones comunitarias

Fuente: De Roux, G. I. Documento política pública para el avance de la población afrodescendiente: revisión y análisis. Publicación del proyecto regional: Población afro-descendiente de América Latina. Programa de las naciones unidas para el desarrollo 2010.

BIBLIOGRAFIA

- Aguado, M. T. (1991). *La educación intercultural: concepto, paradigmas, realizaciones*. En Jiménez, M. C., (ed.), “Lecturas de la pedagogía de la diferencia”. Madrid: Dykinson. 1990.
- Agudelo, C. (2005). *Retos del multiculturalismo en Colombia, Política y Poblaciones Negras*. Medellín: La Carreta Social.
- Alzate, (2003) citado en: concepción de infancia por Jaramillo, L. Revista científica de instituto de estudios superiores en Educación. Universidad del Norte, No 8, 2007.
- Alcaldía de Pereira, Secretaría de Desarrollo Social y Político (2009). Estudio Sobre las Condiciones Socio-Económicas de las Comunidades Indígenas y Afrodescendientes asentadas en el Municipio de Pereira - Un análisis aproximativo para construir una línea de base. Pereira.
- Antón, J. (2009). Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: Del reconocimiento estadístico a la realización de derechos. Naciones Unidas. Santiago de Chile, febrero de 2009. disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/36926/lcl3045-P.pdf>
- Achilli, E. L. (1996). *Práctica docente y diversidad sociocultural: los desafíos de la igualdad educativa frente a la desigualdad social*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Amador Campos, J. A; Forns, M (1992). Tesis doctoral: Eficiencia en la resolución de tareas de aprendizaje en función del estilo cognitivo dependencia – independencia de campo. Barcelona.
- Barbary & Urrea, (2003). “La población negra en la Colombia de hoy: dinámicas socio demográficas, culturales y políticas, Estudios Afro-asiáticos”, 25 (1), pp. 9-21.
- Barbary, O; Urrea F; (2004) Gente negra en Colombia. Dinámicas sociopolíticas en Cali y el Pacífico. Cidse-Ird-Colciencias. Lealon, Medellín. Colombia 2003. Disponible en: http://horizon.documentation.ird.fr/exl-doc/pleins_textes/doc34_08/010033932.pdf
- Benavides, M.; Torero M.; Valdivia N. (2006) citados por Antón, J. 2009. Rangel 87. CEPAL - Serie Población y desarrollo No 87 Afrodescendientes en América Latina y el Caribe: del reconocimiento estadístico. Santiago de Chile, 2009
- Disponible en: <http://www.eclac.org/publicaciones/xml/6/36926/lcl3045-P.pdf>
- Berk, L. (1999). *Desarrollo del niño y el adolescente. Test de inteligencia*. Editorial Pearson, pp. 9, 18, 13, 37, 341. Recuperado de: http://biblio3.url.edu.gt/Libros/tests_p/5.pdf
- Berk, L. (1999). Pascual del Río, Mercedes (Trad.) *Desarrollo del niño y el adolescente*. 4ª ed. Madrid: Prentice Hall.
- Bourdieu, Pierre (2003) *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bravo Molina, C. R. (2000). *Pedagogía Crítica y Educación Intercultural como Alternativas Etnoeducativas. Diálogos Educativos*. Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira. Año 2, No. 2
- Bustamante Rojas, Álvaro (2006), “Educación, compromiso social y formación docente” [En línea] en Revista Iberoamericana de Educación, no. 37/4, Organización de Estados Iberoamericanos < <http://www.rieoei.org/opinion16.htm> > [Consulta: 17 de junio de 2011].

- Cano, F. (1994). *Factores de logro cognitivo en la escuela primaria colombiana*, citado en: “Estudios sobre eficacia escolar en Iberoamérica”, Convenio Andrés Bello, p. 33.
Recuperado de:
<http://books.google.com.co/books?id=vCatIZsxDNwC&pg=PA33&lpg=PA33&dq=FLORALBA+CANO+1994&source=bl&ots=LQrbpkpd9m&sig=FcpKywfvNKiLNgZWtde4QqeaSaw&hl=es&sa=X&ei=eKktUPa0EqWY0QG0qIDQDQ&ved=0CEQQQ6AEwBA#v=onepage&q=FLORALBA%20CANO%201994&f=fal>
- Camargo Uribe, A; Hederich Martínez C. Jerome Bruner (2010). Dos teorías cognitivas, dos formas de significar, dos enfoques para la enseñanza de la ciencia. *Psicogente*, 13 (24): pp. 329-346. diciembre, 2010. Universidad simón bolívar. Barranquilla, Colombia. issn 0124-0137 eissn 2027-212x disponible en: <http://www.unisimonbolivar.edu.co/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Casanova, M. A. (2005). *La interculturalidad como factor de calidad en la escuela*. En: Soriano, E., (ed.), “La interculturalidad como factor de calidad educativa”. Madrid: La Muralla, pp. 19-41.
- Casanova, M. A. (2002). *La atención a la diversidad en la comunidad de Madrid*. En: “Hacia una Europa diferente”. Respuestas educativas a la interculturalidad. Madrid: CIDE, 267-284.
- Castañeda Bernal, E. (2005). *Discriminación y pluralismo cultural en la escuela: Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Organización de las naciones unidas para la educación la ciencia y la cultura (Unesco). Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, vol. II.
- Constitución Política de Colombia (1991). Artículo 7, título I, Principios fundamentales - Capítulo 1: Derechos fundamentales, artículo 13. Bogotá, D.C.: Congreso de la República de Colombia.
- Castillo Guzmán, E. (2009). *Etnoeducación y Políticas Educativas en Colombia: La fragmentación de los Derechos*. Medellín: Revista Educación y Pedagogía No. 52. Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Chaves Salas. A.L. (2001). *Implicaciones educativas de la teoría sociocultural de Vigostky*. En Educación, 25 (002). Universidad de Costa Rica Ciudad universitaria Rod, pp. 59-65, disponible en: <http://redalycnumero.uaemex.mx/pdf/440/44025206.pdf>
- De Souza L. B. (2009) Tesis doctoral: Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula, Universidad Autónoma de Barcelona, Facultad de ciencias de la educación, 2009, en <http://www.eumed.net/tesis/2012/lsb/index.htm>
- Devalle de Rendo, A. & Vega, V. (2005). *La diversidad es y está en la docencia: conceptos y estrategias*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- De Roux, (2010). Política pública para el avance de la población afro-descendiente: revisión y análisis. Publicación del proyecto regional: Población afro-descendiente de América Latina. Programa de las naciones unidas para el desarrollo.
- Díaz-Aguado, M.J.; Andrés M.T. (1994-1997). Educación intercultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos. Convocatorias ayudas a la investigación educativa. Universidad complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.educacion.gob.es/dctm/ministerio/educacion/ifiie/lineas-investigacion-innovacion/educacion-intercultural/publicaciones-informes/informes/educacion-intercultural-aprendizaje-cooperativo?documentId=0901e72b80841e4a>

- Díaz- Aguado, J.M. & Navas Luque, M.S. en Calderón López S. Relaciones interculturales entre adolescentes inmigrantes y autóctonos. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid. Departamento de Psicología Evolutiva y de la educación Madrid, 2009
- Durkheim, (1998) *Educación y pedagogía. Ensayos y controversias*. Buenos Aires: Editorial Losada.
- Durkheim. É. La educación como fenómeno social en: L'Année Sociologique, vol VII, pp. 684-686. Contiene reseña de dos ensayos: E. Durkheim (1903). Pedagogía y sociología, Revue de métaphysique et morale, reproducido en "Educación y sociología", Bogotá: Editora Babel, 1976; y: Paul Barth (1903). "Historia de la educación a la luz de la sociología", en: Vierteljahrschrift für wissenschaftliche Philosophie und Soziologie. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/19_05text.pdf
- Follari, R. A. (1993). Práctica educativa y rol del docente: crítica del instrumentalismo pedagógico. Buenos Aires: Rei, Instituto de Estudios y Acción Social, Aique Grupo Editor.
- Fraser, N. (2003). *Redistribución, reconocimiento y exclusión social*. En: "Inclusión social y nuevas ciudadanías". Bogotá: Departamento Administrativo de Bienestar Social, DABS & Pontificia Universidad Javeriana, p. 56.
- Freinet (1999): *Las invariantes pedagógicas. Modernizar la escuela*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo.
- Freinet (1997). *La escuela moderna francesa. Una pedagogía moderna de sentido común*. Madrid: Ed. Morata.
- Friedemann, N. S. & Arocha, J. (1986). *De sol a sol: génesis, transformación y presencia de los negros en Colombia*. Bogotá: Editorial Planeta.
- Gaitán, C. et al. (2005). *Prácticas educativas y procesos de formación en la educación Superior*. Bogotá: Editorial Pontificia Javeriana.
- García Rincón, J. E. (2000). *Educar para el reencuentro, reflexiones sobre Etnoeducación Afrocolombiana*. Santiago de Cali: Comunidades Tercer Milenio.
- García Canclini, N. (2011). *¿Qué queremos decir con diversidad y calidad en los medios?* Derecho a comunicar, revista científica de la asociación mexicana de derecho a la información, No. 2. Disponible en: <http://www.derechoacomunicar.amedi.org.mx/pdf/num2/2-nestor.pdf>
- García Canclini N. (2004). *Representaciones e interculturalidad. Diferentes, desiguales o desconectados*. Revista Cidob d'afers internacionals, 66-67, p. 113-133. Fundación Cidob. Disponible en: www.cidob.org/ca/content/download/3160/33102/.../canclini_cast.pdf
- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: conflictos multiculturales de la globalización*. México D. C.: Grijalbo.
- García Canclini, N. (2005). Definiciones en transición. En libro: *Cultura, política y sociedad Perspectivas latinoamericanas*. Daniel Mato. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. 2005. pp. 69-81. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/grupos/mato/GarciaCanclini.rtf>
- García R., J. M. (1989). *Estilos cognitivos y su medida. Estudios sobre la dimensión dependencia e independencia de campo*. Madrid: C.I.D.E.: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- García C. (2009). Estudio sobre las Condiciones socio-económicas de las comunidades indígenas y afropereiranas asentadas en el municipio de Pereira, Alcaldía de Pereira 2009.

- Giddens, A. (2003). *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Goffman, Irving. (1970). *Estigma: la identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Gonzales Silva, F. (2005) La influencia de la etnodiscriminación en el estudiante afrodescendiente. *Revista de Pedagogía*. Rev. Ped v.26 n.77 Caracas sep. 2005 disponible en: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?pid=S0798-97922005000300005&script=sci_arttext
- Gimeno S. J. (2005). *Del Currículum (Palabras)*. Citado en: Devalle de Rendo, A.; Vega, V.: “La diversidad es y está en la docencia: conceptos y estrategias” Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- Hederich, C. & Camargo, A. (1995). *Logro educativo y estilo cognitivo en Colombia*. En: *Revista colombiana de Educación*, 30, (ISSN 0120 – 3916) p.p. 67 – 86.
- Hederich, C.; Camargo, Á.; Guzmán, L. & Pacheco, J. (1995). En Torrado María Cristina. *Regiones cognitivas en Colombia*. Bogotá: CIUP-Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias. Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce31_10rese.pdf
- Hederich Martinez, C; Camargo Uribe, A. (2000). *Estilos Cognitivos y logro académico*. Colombia, revista colombiana de educación ISSN: 0120-3916, 2000 vol:40-41 fasc: págs: 147 - 174
- Hederich, C. & Camargo, A. (2000). *Estilo Cognitivo en la Educación*. *Revista de la Facultad de Educación Universidad de San Buenaventura Bogotá: Itinerario Educativo*, (36) p.p. 43 – 75.
- Hederich, C. (2001). *Estilo cognitivo y logro en el sistema educativo en la ciudad de Bogotá: informe de investigación*. Universidad Pedagógica Nacional, Instituto para la investigación educativa y el desarrollo pedagógico. Colombia
- Hederich, C.; Camargo, Á.; Guzmán, L. & Pacheco, J. (2004). *Estilo cognitivo en la dimensión de independencia-dependencia de campo, influencias culturales e implicaciones para la educación*. Colección Tesis doctorales. Universidad pedagógica Nacional. Colombia. Disponible en: [de:http://tdx.cesca.cat/bitstream/handle/10803/4754/chm1de1.pdf?sequence=1](http://tdx.cesca.cat/bitstream/handle/10803/4754/chm1de1.pdf?sequence=1)
- Hernández Flores G. (2003). *Estilos docentes y significados de los procesos educativos*. Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Disponible en: http://atzimba.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_5/decisio5_saber6.pdf
- Hirmas. C. (2009). *Educación en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina*. *Revista Latinoamericana*. Universidad Central de Chile Septiembre 2009 / Número 2 / Volumen 3. Versión electrónica: <http://www.rinace.net/rlei/>
- Kagan, Moss & Siguel (1980). En: García Ramos, J.M. (1989). *Los estilos Cognitivos y su medida: estudios sobre la dimensión dependencia - independencia de campo*. Madrid. Centro de publicaciones – Secretaria general técnica. Ministerios de Educación y Ciencia.
- Kymlicka, W. *Ciudadanía Multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Ediciones Paidós Ibérica. Barcelona, 1996.
- Larrosa, J.Skliar C. *Habitantes de Babel: Políticas y Poéticas de la Diferencia* 1ª ed. Barcelona. Laertes, 2001
- Lévinas, Emmanuel, *La huella del Otro*. Taurus. México, 2000.
- López S. J. (2004). *Del Monoculturalismo a la Pluralidad en la Educación. Elementos para la construcción de una educación con enfoque intercultural*. México, D.F.: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

- López, J. I. (2006). Universidad y Reconciliación con la Diversidad Cultural. Ponencia en el seminario internacional: "Estrategias de inclusión en la educación superior". Publicado en: Díaz-Romero, P., (ed.) Caminos para la inclusión en educación superior. Lima: Fundación Équitas / OEI, pp. 174-189.
- Loscos, M. P. (2001). Autorregulación del estilo cognitivo a través del lenguaje. Tesis doctoral. Recuperado de: <http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25564.pdf>
- Magaz, A. & García, E. M. (1998). Perfil de estilos educativos. Manual de referencia. España: Bizcaia, Grupo Albor-COHS.
- Martínez Arias, R. y Yela, M. (Eds., 1991). Pensamiento e inteligencia. Vol. 5 del Tratado de Psicología General de Mayor, J. y Pinillos, J.L. (Eds.). Madrid: Alhambra.
- Magendzo (2005). Educación en derechos humanos. Bogotá D.C., Cooperativa Editorial Magisterio, p. 98.
- Melendez (2002). En Soto Builes, Norelly - Vasco, C.E.(2008). Representaciones Sociales y discapacidad. Hologramática - Facultad de Ciencias Sociales UNLZ año V, Número 8, v1, pp.3-23 ISSN 1668-5024. Disponible en: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=808>
- Moriña Díez, A. (2007) Acerca de cómo se diseña, desarrolla y evalúa una propuesta de formación sobre diversidad para el profesorado. EN: Educación y diversidad: anuario internacional de investigación sobre discapacidad e interculturalidad. Madrid: Mira editores.
- Mosquera, Rosero-Labbé, Díaz. (2009). Acciones afirmativas y ciudadanía diferenciada étnico-racial negra, afrocolombiana, palenquera y raizal. Centro de Estudios Sociales – CES. Grupo de investigación sobre igualdad racial, diversidad cultural, conflictos ambientales y racismos en las Américas negras, Bogotá D. C., Idcarán Eje transversal, conflicto, violencias y ciudadanías, capítulo sexto.
- Moyano Mangas S. (2007). Retos de la educación social. Universidad de Barcelona, Facultad de pedagogía. Programa de doctorado educación y democracia, bienio 2000-20002. Disponible en: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/2926/01.SMM_PRIMERA_PARTE.pdf?sequence=1
- Narodowski, M. (2008). *La inclusión educativa. Reflexiones y propuestas entre las teorías, las demandas y los slogans*. REICE-Revista electrónica iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación, vol. 6, no. 2.
- Narodowski, M. (1999). Varias respuestas a diez objeciones efectuadas a las escuelas públicas autogobernadas. Un aporte al debate en la Argentina. Cuaderno 6. Fundación.Gobierno y Sociedad. BsAs. Nov/1999^a
- Palomar, C. (1998). Reseña de "¿Porrrons-nous vivre ensemble egaux et different?" De Alain Touraine. p. 238. Red de revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma del estado de México, Recuperado de: <http://redalyc.uaemex.mx>
- Pantoja Ospina, M. A. (2005). Estilos Cognitivos. Revista Creando Año 2 Número 5. Diponible en: http://www.manizales.unal.edu.co/modules/unrev_creando/documentos/EstilosCognitivos.pdf
- Peña, S. & Páez, M. Proyecto de investigación para optar por el Título de Bachiller Científico del IAM adelantado en el año 2006 y 2007. Bogotá Colombia.
- Perinat, A. (2011). Propuesta Socio-Cultural de Vygotsky como alternativa a la vía del desarrollo biológico, madurativo y a la corriente «espiritualista» Universidad Autónoma de

- Barcelona – España 2011. Disponible en:
revistas.usbbog.edu.co/index.php/Psychologia/article/.../152/127
- Parra et al. (1998). *La escuela vacía*. Bogotá, D.C.: Editores Tercer Mundo, p. 203.
- Perrenoud, Phillipe, (2011). Cuando la escuela pretende preparar para la vida ¿desarrollar competencias o desarrollar otros saberes? Barcelona: Editorial Graó, de IRIFS. L., 1ª edición, pp. 47-62.
- Perrenoud, Phillipe (2008). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/34284038/Perrenoud-Phillipe-2008-Desarrollar-la-practica-reflexiva-en-el-oficio-de-ensenar-Mexico-Grao-p-173-181>.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo–PNUD (2011). Proyecto regional: “Población afrodescendiente de América Latina”. Políticas públicas para la inclusión de la población afrodescendiente. Ciudad de Panamá: PNUD, p. 27. Disponible en: www.afrodescendientes-undp.org.
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la Justicia*. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- Richard, N. (ed.) (2010). *En torno a los estudios culturales: localidades, trayectorias y disputas*. Santiago de Chile: Colección Arcis/Clacso.
- Rodríguez, J. F., Moreno, T., Elortegui, N. & Fernández, J. (1998). *Las relaciones de poder en el aula, investigación en la escuela*, 34, pp. 103-107. Grupo de investigación de la teoría educativa y su práctica. La Laguna, Tenerife: Centro Superior de Educación de la Universidad de La Laguna.
- Rubiano A. (2010). *A la escucha de la infancia*. Educere, 14, pp. 297-303. Recuperado de: <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/32755/1/articulo5.pdf>
- Sánchez, J.A. (2011). Implementación de los pactos y convenios internacionales relacionados con los derechos civiles, culturales y económicos, políticos y sociales de la población afrodescendiente de Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Cali: Proyecto regional PNUD.
- Secretaría de Integración Social. Bogotá (2007) Lineamiento pedagógico y curricular para la educación inicial en el distrito. La calidad de la Educación Inicial: Un Compromiso de la Ciudad. Bogotá. (2007). Disponible en: http://www.sedbogota.edu.co/archivos/Educacion_inicial/Procesos_conjuntos/2011/Lineamiento_Pedagogico_Curricular_Educacion_Inicial.pdf
- Sen, A. (2000). *Libertad y desarrollo*. Barcelona: Planeta.
- Sala Roca, J. (2002) *Ideas previas sobre la docencia y competencias emocionales en estudiantes de Ciencias de la educación*. Universidad Autónoma de Barcelona. En *Revista Española de Pedagogía*. No. 223, pp.543-558. Disponible en: <http://revistadepedagogia.org/20070604153/vol.-lx-2002/n%C2%BA-223-septiembre-diciembre-2002/ideas-previas-sobre-la-docencia-y-competencias-emocionales-en-estudiantes-de-ciencias-de-la-educacion.html>.
- Souza Barcelar, (2009). Tesis doctoral. Competencias emocionales y resolución de conflictos interpersonales en el aula, Universidad Autonoma de Barcelona, facultad de ciencias de la educación. Disponible en <http://www.eumed.net/tesis/2012/lbs/index.htm>
- Skliar, C. (2006). Pensar al otro sin condiciones (desde la herencia, la hospitalidad y la educación). En Frigerio, G., Skliar, C., “Huellas de Derrida; Ensayos pedagógicos no solicitados.” Buenos Aires: Estante Editorial, pp.11-31.
- Skliar, C; Foster R. (2008). El cuidado del otro. Buenos Aires; Ministerio de Educación, ciencia y tecnología

- Skliar, Carlos, (2001) ¿Y si el otro no estuviera ahí?. Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia, Miño y Dávila, Buenos Aires, 2001.
- Toledo Morales, P. (1999). Estilos docentes y ambientes de aprendizaje. España: Comunidad Educativa, pp. 30-35.
- Urrea, F. (2000) “Relaciones y clases en la construcción de ciudadanía: el caso de Cali (Colombia)”, En : Relaciones Interraciales, sociabilidades masculinas juveniles y segregación laboral de la población afrocolombiana en Cali, Documento de trabajo No 49, CIDSE–IRD, Universidad del Valle, Cali; 2-35 pp.
- Urrea, F.; Ramírez, H. F.; Viáfara, C. (2001) “Perfiles socio-demográficos de la población afrocolombiana en contextos urbano-regionales del país a comienzos del siglo XXI”; CIDSE, 25 años, Cali; 49ps.
- Vergara Sinisterra, I. A. (2011). Prácticas educativas que evidencian la enseñanza de la afrocolombianidad en contextos interculturales en el trabajo de aula de los docentes etno-educadores en las instituciones educativas de la ciudad de Pereira.
- Vergara Sinisterra, I. A. (2010). *Plan de etnodesarrollo para población afro-descendiente del municipio de Pereira*, p. 15.
- Vergara Sinisterra, I.A. (2008) *Africa, afroamerica y la afrocolombianidad*. Pereira 2008. (Libro sin publicar.)
- Villaruel Fuentes M. (2009). *La práctica educativa del maestro mediador*. Revista Iberoamericana de Educación No. 50/3. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/2957Fuentes.pdf>.
- Soto B.N. & Vasco, C.E. (2008). *Representaciones sociales y discapacida. Hologramática*. Facultad de Ciencias Sociales, 8 (1), pp. 3-23. Recuperado de: <http://www.cienciared.com.ar/ra/doc.php?n=808>
- Sánchez A.J. (2011). Implementación de los pactos y convenios internacionales relacionados con los derechos civiles, culturales y económicos, políticos y sociales de la población afrodescendiente de Colombia, Ecuador, Perú y Venezuela. Proyecto regional PNUD. Cali, Colombia.
- Serrano Olmedo, R. (2009). Guía de Conocimiento Sobre Educación Intercultural. En Revista Global Hoy, Instituto de Estudios políticos para América Latina y África. Disponible:<http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=5336&opcion=documento>.
- Traver, J.A.; Sales, A.; Doménech F.; Moliner, O. (2004) Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente, Universitat Jaume España, Este trabajo se ha realizado en el marco de un proyecto de investigación más amplio, financiado por UJI-Bancaixa.(P1-1A2002-19), desarrollado durante el periodo comprendido entre 15/11/2002 y el 15/11/04 en: <http://www.rieoei.org/investigacion/1008traver.pdf>.
- Toro, J. Freinet, C. (1981). Mitos y errores educativos, castigo, sobreprotección: Summerhill. Breviarios de conducta humana, nº 22, Barcelona: Editorial Fontanella.
- Unicef, Unesco. Inclusión de niños con discapacidad en la Escuela Regular: Hacia el desarrollo de escuelas inclusivas, Fundación Hineni. Recuperado de: [http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD54%20Doc.%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20escuelas%20inclusivas%20\(ficha%2027\).pdf](http://www.educarenpobreza.cl/UserFiles/P0001/Image/gestion_portada/documentos/CD54%20Doc.%20hacia%20el%20desarrollo%20de%20escuelas%20inclusivas%20(ficha%2027).pdf)

- Valentín M. & Otero P. (2001). Fundamentos e implicaciones educativas de la inteligencia afectiva. Madrid: Universidad Complutense.
- Viáfara, A.; Urrea, F. & Castro, J. (2009). ¿Por qué son convenientes las políticas de acción afirmativa para la población negra o afrodescendiente? Cali: Observatorio Regional de la Universidad del Valle.
- Viáfara, López C.A. (2010) Somos Afro: Feria de la Inclusión Social de la Población Afrodescendiente de Colombia, Ecuador y Panamá. Proyecto regional PNUD. “Población afrodescendiente de América Latina” XIV Festival de Música del Pacífico Petronio Álvarez. Cali, Colombia, del 11 al 14 de agosto de 2010. (documento derivado del informe final de la investigación realizada por el CIDSE de la Universidad del Valle en convenio con el programa MIDAS de USAID: una política de desarrollo productivo para la población afrocolombiana, palenquera y raizal, en el marco de la Comisión Intersectorial para el Avance de la población Afrocolombiana Palenquera y Raizal)
- Zuluaga Valencia J.B. & Vasco Uribe C.E. Evolución en la atención, los estilos cognitivos y el control de la hiperactividad en niños y niñas con diagnóstico de trastorno deficitario de atención con hiperactividad (TDAH). Universidad de Manizales, Colombia (2009).
- Weber, E. (1976). *Estilos de educación*. Barcelona: Herdes, p.2.
- Witkin, H; Goodenough, D. (1985). Estilos cognitivos. Naturaleza y origen Madrid: ediciones Piramide. Traducción del original ingles (1981)

