

MACROPROYECTO

Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los Maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de Vulnerabilidad Institucional, Cultural, Ambiental y/o de Entorno de las Instituciones Educativas de algunos Municipios de los Departamentos de Huila, Valle Del Cauca y Risaralda.

LINEA INVESTIGACIÓN: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

INVESTIGADORA PRINCIPAL

Norelly Margarita Soto Builes

COINVESTIGADORES ESTUDIANTES DE MAESTRÍA

HUILA

Alondra Hernández Cuevas; Hna. Aura Lilia Gómez Briceño; Edna Constanza Cabanzo Andrade; Elizabeth Medina Herrera; Erika López Peña; Lida María Carrera; Luis Humberto González; Olga Patricia Anturi; Nini Johana Armero; Rosa Ipuz Gutiérrez; Wilmar Pulido Pulido; Yordyeny Alejandra Daconte Manchola.

RISARALDA

Diana Carolina Villada

VALLE DEL CAUCA

Diana Constanza Gómez

UNIVERSIDAD DE

UNIVERSIDAD DE MANIZALES
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES Y HUMANAS
PROGRAMA DE EDUCACIÓN

2012

MANIZALES

Concepciones y Prácticas Pedagógicas de los Maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de Vulnerabilidad Institucional, Cultural, Ambiental y/o de Entorno de las Instituciones Educativas de algunos Municipios de los Departamentos de Huila, Valle Del Cauca y Risaralda.

MACROPROYECTO



UNIVERSIDAD DE
MANIZALES

Trabajo Especial de Grado presentado como requisito para optar al grado de Magister en Educación-Docencia

LINEA INVESTIGACIÓN: ALTERNATIVAS PEDAGÓGICAS

INVESTIGADORA PRINCIPAL

Norelly Margarita Soto B

COINVESTIGADORES ESTUDIANTES DE MAESTRÍA

HUILA

Alondra Hernández Cuevas; Hna. Aura Lilia Gómez Briceño; Edna Constanza Cabanzo Andrade; Elizabeth Medina Herrera; Erika López Peña; Lida María Carrera; Luis Humberto González; Olga Patricia Anturi; Nini Johana Armero; Rosa Ipuz Gutiérrez; Wilmar Pulido Pulido; Yordyeny Alejandra Daconte Manchola.

RISARALDA

Diana Carolina Villada

VALLE DEL CAUCA

Diana Constanza Gómez

Universidad de Manizales
Facultad de Ciencias Sociales y Humanas
Maestría Educación y Docencia
Grupo Huila 2012

TABLA DE CONTENIDO

INFORMACION GENERAL DEL PROYECTO	7
RESUMEN EJECUTIVO DEL MACROYECTO	8
PRIMERA PARTE	11
1. Área Problemática y Antecedentes de Investigación	11
1.1. Descripción del Área Problemática	11
1.2 Antecedentes de Investigación	16
1.3.1. Objetivo General	20
1.3.2. Objetivos Específicos	21
II. SEGUNDA PARTE	22
2. Marco Teórico	22
2.1. Acerca de la Noción de Prácticas Pedagógicas	22
2.1.1. Efectos de la Práctica Pedagógica	26
2.1.2. Innovación en las Prácticas Pedagógicas	32
2.1.3Las Prácticas Educativas como la Forma en que Circulan los Discursos	34
2.2. Noción de Vulnerabilidad	36
2.2.1. Evolución Del Concepto De Vulnerabilidad	38
2.2.2.La vulnerabilidad social	40
2.2.3. Vulnerabilidad Educativa	43
2.3.La Calidad en la Educación	45
2.3.1. Calidad Educativa y pruebas SABER	47
2.3.2. Cualificación del docente y calidad educativa	48

2.3.3Planeación y Calidad Educativa: la finalidad no es enseñar, es hacer que el educando aprenda	50
2.3.4.El Aprendizaje Inconsciente	52
2.5. Pensamiento Crítico y Educación	53
2.6. La Inclusión en el Aula	60
2.6.1. La inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales	63
2.6.2. Exclusiones disciplinarias	65
2.6.3. Grupos vulnerables a la exclusión	66
2.6.4. La promoción de una escuela para todos	67
2.6.5. Educación para todos	68
III.TERCERA PARTE	70
3. Propuesta Metodológica	70
3.1 Diseño Metodológico	73
3.2. Estructura del Diseño	74
3.3. Escenario de Estudio	74
3.4. Unidad de Análisis:	77
3.5. Recolección y Sistematización de la Información	77

3.6. Análisis de la Información y Emergencia de las Categorías	79
3.6.1. Codificación abierta	79
3.6.2. Codificación Axial	106
IV CUARTA PARTE	112
4. Resultados	112
4.1 Construcción Teórica (a través del análisis)	112
V CONCLUSIONES	118
5.1 CONCLUSIONES 2	125
VI RECOMENDACIONES GENERALES	127
VII BIBLIOGRAFÍA	129
ANEXO 1. MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN	135
ANEXO 2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA	136
ANEXO 3. ENTREVISTA A DIRECTIVOS Y DOCENTES	143
ANEXO 4. INSTRUMENTO DE OBSERVACION	148
ANEXO 5. CATEGORIAS EMERGENTES INSTITUCIONALES	82
ANEXO 6. CATEGORIAS EMERGENTES GENERALES	107

Agradecimientos

A Dios, primero que todo porque gracias a él, estamos llegando a la recta final de una meta trazada.

A nuestras familias, por su apoyo incondicional.

Agradecemos a cada una de las instituciones que nos permitieron entrar en ellas y conocerlas para comprenderlas y escribirlas...

A la Universidad de Manizales y a todos los docentes, por darnos los conocimientos y las herramientas necesarias para llevar a cabo este trabajo.

Y a la Doctora Norelly Soto, por todas sus asesorías y su apoyo en el trabajo investigativo.

Nombres completos, direcciones electrónicas e instituciones de 5 investigadores expertos en el tema de su propuesta y que estén en capacidad de evaluar proyectos en esta temática (esto no significa que necesariamente sean los mismos que evalúen esta propuesta en particular):

2 Olga Lucia Zuluaga U de A)

3 Pilar Unda

2. RESUMEN EJECUTIVO DEL MACROYECTO:

El presente Macroproyecto de investigación se realizó en siete municipios del departamento de Huila –Paicol, Neiva, Altamira, Santa María, Algeciras, Yaguará y Garzón- en un municipio del Valle del Cauca –Jamundí- y uno de Risaralda –Marsella - y pretendió develar y comprender las nubes de significados, de procesos, de estrategias, de conceptos que se tejen en torno a las prácticas educativas y pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes considerados en situación de vulnerabilidad - siguiendo los lineamientos de política de 2005-

Las categoría iniciales de análisis para este estudio fueron, en primer lugar la práctica pedagógica como portadora de los discursos que tienen los maestros sobre la pedagogía, las didácticas, el sujeto y en segundo la vulnerabilidad como situación que vive un gran número de niños, niñas y jóvenes del país debido a la condición o situación que viven y emergieron en el análisis: el pensamiento crítico, calidad educativa y la inclusión; la pretensión fue al ser relacionadas entre sí, hallar regularidades, tensiones, distinciones y tendencias que se recogen en seis grandes categorías.

De tal modo, se pretendió reconocer las comprensiones que subyacen a las “prácticas

educativas” y las concepciones que existen sobre “vulnerabilidad” desde las distintas regiones, situaciones, necesidades e intereses como construcción de referentes de construcción colectiva, teniendo en cuenta las comunidades concretas. De esta forma, el Macroproyecto integra un grupo de investigadores de las regiones anteriormente señaladas.

El tipo de estudio realizado fue cualitativo, específicamente Teoría fundada utilizada como forma de hacer análisis, donde se utilizaron el nivel de codificación abierta, luego axial para con la emergencia de la información construir teoría.

PALABRAS CLAVES: Prácticas Pedagógicas, Vulnerabilidad, Pensamiento Crítico, Calidad, Inclusión.

ABSTRACT

The present macroproject of investigation It was realized in seven municipalities of the department of Huila-Paicol, Neiva, Altamira, Santa Maria, Algeciras, Yaguará and Garzon - in a municipality of the Valle del Cauca - Jamundí - and one of Risaralda - Pereira - and tried also see and to understand the clouds of meanings, processes, strategies, concepts that weave environment to the educational and pedagogic practices of the teachers of children, girls and young considered in situation of vulnerability - Continuing the limits of politics of 2005-

The initial category of analysis for this study were, first the pedagogic practice as

carrier of the speeches that the teachers have on the pedagogy, the didactics, the subject and in second the vulnerability as situation that lives through a great number of children, girls and young women of the country due to the condition or situation through that they live and emerged in the analysis: the critical thought, educational quality and the incorporation; the pretension went on having been related between if, to find regularities, tensions, distinctions and trends that are gathered in six big categories.

Of such a way, it was tried to recognize the Comprehensions that sublies to the "Educational practices " and conceptions that exist on "vulnerability" from the different regions, situations, needs and interests as construction of modals of collective construction, having in it counts the concrete communities. Of this form, the Macroproject integrates a group of investigators of the following regions previously notable.

The type of realized study was qualitative, specifically founded Theory used as way of doing analysis, where used the level of opened codification, then axial for with the emergency of the information to construct theory.

KEY WORDS: pedagogic practices, vulnerability, thought critical, quality, incorporation

PRIMERA PARTE

1. Área Problemática y Antecedentes de Investigación

1.1. Descripción del Área Problemática

En el marco de un país que en la constitución Política de 1991 declara que “es un estado social de derecho, organizado en forma de República unitaria, descentralizada, con autonomía de sus entidades territoriales, democrática, participativa y pluralista, fundada en el respeto de la dignidad humana, en el trabajo y la solidaridad de las personas que la integran y en la prevaecía del interés general”, se podría pensar en su solidez al considerar la diversidad de situaciones y condiciones de las personas y desde allí el interés de garantizar sus derechos; más la realidad demuestra que a pesar de los ingentes esfuerzos de las minorías por ser reconocidas y valoradas como sujetos de derecho, las prácticas educativas que se utilizan en las instituciones siguen siendo tradicionales, con las consideraciones del sujeto “normal” consideración que irrumpe en la colonización del otro, haciendo que nada cambie.

No obstante no se puede desconocer el hito sin precedentes que han sido las últimas dos décadas en la elaboración de políticas públicas en Colombia, movilizadas tal vez por la Carta Magna –Constitución Política de Colombia, (1991) donde se definen los derechos fundamentales, así como sociales, económicos y culturales, que tienen un carácter universal y, por lo tanto, cobijan a toda la población: artículos 52, 67 -que determina que la educación es un derecho de la persona; y el Artículo 70, entre otros.

-Es por ello que la ley general de la educación (1994), en el título III plantea las modalidades de atención educativa para poblaciones, dedicando el capítulo uno a la educación para la población con limitaciones o con capacidades excepcionales – vehiculizada en estas dos décadas por las siguientes normatividades: ley 361 de 1997, decreto 2082 de 1996, decreto 907 de 1996, decreto 2565 de 2003, documento de política pública de 2005, decreto 363 de 2009; el capítulo dos a la educación para adultos – vehiculizada en estas dos décadas por las siguientes normatividades: Decreto 1860 de 1996, documento de política pública de 2005; el tres para grupos étnicos –vehiculizada en estas dos décadas por las siguientes normatividades: decreto 804 de 1995, decreto 196 de 1995, documento de política pública de 2005; el capítulo cuatro plantea la educación campesina y rural –vehiculizada en estas dos décadas por las siguientes normatividades: decreto nacional 1743 de 1994, el 1860 del mismo año y el documento de política pública de 2005; el capítulo cinco plantea la educación para la rehabilitación social -Vehiculizada en estas dos décadas por las siguientes normatividades: decreto 2562 de 2001-

En dichas normatividades, la educación es uno de los derechos que más se privilegia y visibiliza, pero a pesar de toda la normatividad, en Colombia las prácticas educativas y pedagógicas, siguen ancladas la mayoría de las veces en una propuesta tradicional, que no da cabida a la diversidad de condiciones y de situaciones de los niños, niñas y jóvenes del país; dichas situaciones y/o condiciones hacen que un gran número de estudiantes estén en situación de vulnerabilidad, entendida esta desde el documento de política que emana del Ministerio de Educación (2005): como una situación de riesgo de ambiente o entorno por diferentes situaciones. Según estos lineamientos, la vulnerabilidad

se refiere específicamente a poblaciones que presenten las siguientes condiciones.

En torno a lo *institucional*, se da poca o nula presencia del estado o imposibilidad de acceso a los servicios que el presta; carencia de un desarrollo institucional en escalas locales y regionales que atiendan las necesidades básicas de las poblaciones; dificultades de comunicación y relaciones de dependencia y desequilibrio con la economía de mercado; asentamientos en zonas de difícil acceso y de alto riesgo.

En cuanto a *Ambientales y el entorno*, hay ausencia de manejo sostenible del medio ambiente, deterioro del ecosistema por fenómenos de extracción indiscriminada de recursos naturales; Presencia de cultivos ilícitos que degrada los ecosistemas, intensificando todo tipo de problemas económicos, sociales y culturales; presencia de condiciones de pobreza extrema; expansión de situaciones de violencia armada y desplazamiento forzoso; para zonas de frontera, factores como la falta de documentación y el contrabando. Acerca de la condición de *Salud* hay problemas graves de salud alimentaría; problemas de desnutrición y anemia; Altos índices de mortalidad, que afectan especialmente a niños, niñas, mujeres y ancianos.

Las condiciones culturales están enmarcadas en: situación de discriminación o riesgo de extinción no solo en términos biológicos, sino sociales y culturales; en el caso de poblaciones étnicas, la vulnerabilidad está relacionada con afectaciones a la integralidad y a la capacidad de pervivir, transformar condiciones de vida y lograr legitimidad en su interacción con el resto de la sociedad, sin perder su cohesión, autonomía e identidad.

Por último, en *lo educativo* serían bajos índices de escolaridad; dificultades frente a los procesos de aprendizaje entre otras.

La condición de vulnerabilidad de la población que en este trabajo ocupa, conforma un universo de problemáticas particulares que no permiten ubicar en cuál de las condiciones anteriormente señaladas se encuentran, sino que sus circunstancias se podrían describir como herederas de cada una de esas condiciones que en la realidad se unen, situación que hace de las prácticas educativas un escenario de complejidad a abordar.

Enmarcados en un contexto circunstancial como el anteriormente señalado, la característica principal del proceso educativo de los niños, niñas y jóvenes, de las Instituciones Educativas a intervenir -casi todas ubicadas en zona de difícil acceso y en zonas signadas por la presencia de los grupos armados, con todas las consecuencias que estas situaciones generan- es la vulnerabilidad y/o inestabilidad educativa.

Las prácticas pedagógicas que las instituciones utilizan para atender las necesidades de esta población es lo que a esta investigación interesó; no solo para captar las nubes de significados que circulan en la escuela sobre ellas, sino además para caracterizar las apreciaciones sobre el sujeto –estudiante-, revisar la escuela como se ha transformado en más de una década de inclusión y como dicho movimiento aporta o no a aminorar el fenómeno de la deserción escolar, de dicha población y escribir teoría sobre dicho proceso. Es por todo lo anterior que la presente investigación se propuso como

problema de investigación comprender *¿Cuáles son las concepciones y las prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de algunos municipios de los departamentos de Huila, Valle del Cauca y Risaralda?*

Para tal fin, se propuso una comparación constante entre la información que se obtuvo en cada una de las escuelas de cada uno de los municipios de las regiones, tratando de vislumbrar los significados y comprensiones que entre ellas se daban en torno a las categorías que fueron emergiendo, insumos para la generación de teoría.

Es en estos escenarios -en la realidad- donde se puede leer las formas de funcionamiento de los discursos que circulan en la institución educativa que atiende esta población, no sin antes recordar que de acuerdo con Zuluaga (1999, 193)“la práctica pedagógica como práctica discursiva, está cruzada por relaciones interdiscursivas y políticas que le imprimen al discurso y a su ejercicio en las instituciones una forma específica de vincularse como saber a las Prácticas Sociales”.

Como lo plantea esta misma investigadora, no es posible situarse por fuera del discurso para analizar las prácticas, es por ello que éstas fueron la lente con que se observó las concepciones que se tienen sobre el fenómeno de la vulnerabilidad y que se ha hecho educativamente para atender dicha problemática

1.2 Antecedentes de Investigación

Como bien se plantea en la investigación Regiones investigativas –de donde se retoman parte de estos antecedentes- el debate que se ha generado en las últimas décadas sobre la pedagogía como ciencia o como disciplina, ha posibilitado la reflexión no solo del estatus de la pedagogía, sino además la forma en que circulan los discursos pedagógicos en dichas prácticas. A finales de la década de los setenta, se genera en Colombia uno de los proyectos de investigación de mayor continuidad y de amplia producción investigativa, se trata del “Proyecto interuniversitario historia de la práctica pedagógica en Colombia”, liderado por Olga Lucía Zuluaga, quien desde sus inicios contó con el apoyo de Colciencias y de cuatro universidades (Antioquia, Nacional, Pedagógica y Valle), constituyéndose en un polo de discusión y generación de propuestas para el ámbito educativo durante la década de los ochenta y los noventa.

Uno de los aportes más significativos de este grupo, ha sido el de la apropiación y utilización del enfoque arqueológico para llevar a cabo su trabajo en torno a la historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Los trabajos producidos hasta el momento por el grupo, parten de una crítica a la historia de la educación centrada en la descripción de las políticas educativas y la mención a los gobernantes y planes de gobierno de turno.

El trabajo se ha fundamentado en la perspectiva “histórica”, abierta por Foucault, atendiendo a los presupuestos sobre historia epistemológica de las ciencias

(Canguilhem) y la historia del saber (Foucault). Se trata con ello de recuperar la historicidad del saber pedagógico y de la práctica pedagógica como base fundamental de un proceso de epistemologización de la pedagogía (Henaó y Castro, 2000, 251).

Zuluaga (1999, 192) sintetiza parte de los avances de las investigaciones del Grupo historia de las prácticas pedagógicas en Colombia. Define el campo conceptual de la práctica pedagógica, el saber pedagógico y anexa dos importantes estudios titulados: “Historia del saber pedagógico y de su práctica en Colombia”, y “La práctica pedagógica del siglo XIX en Colombia”. Este trabajo dota a los maestros de un importante cuerpo teórico y metodológico para enfrentar las políticas educativas, para redefinir su papel en la acción educativa y destacar la pedagogía como la práctica y el saber que le da su identidad cultural. Una historia arqueológica de la pedagogía, no para situarla en relación con la ciencia, ni mucho menos para delimitar y legitimar una región de cientificidad. Se trata de recuperarla como una nueva región disciplinaria, nueva práctica discursiva, saber pedagógico y práctica pedagógica.

Luego y con la pretensión de reconocer la forma en que existe la pedagogía se realiza “la expedición pedagógica”, liderada por la Universidad Pedagógica, la cual fue planteada como una movilización que hiciera posible formular nuevas preguntas y reconocer en la vida escolar un universo rico e inexplorado. La Expedición Pedagógica es, también, conciencia de sentido histórico, reconocimiento de la escuela como circunstancialidad y convergencia; escenario donde confluye una comunidad en concreto, pululan las contradicciones propias de una época, se exploran los prejuicios

que comulga una sociedad específica, circulan unas verdades en detrimento de otras, se negocian intereses y se instituyen hegemonías, se expresan de muy variadas maneras las prácticas pedagógicas, formas de organización de los maestros, esfuerzos y prácticas de innovación, procesos de formación de maestros.

Según la UPN (2001) la expedición, fue la más importante movilización social por la educación, en ella se recogen y visibilizan las experiencias y prácticas pedagógicas de los maestros del país de acuerdo a las rutas trazadas; los grandes protagonistas fueron los maestros quienes a través de su relación con estudiantes, padres de familia, otros maestros dieron a conocer su propia práctica como un espacio de aprendizaje y conocimiento.

De acuerdo con Unda, la Expedición Pedagógica fue la estrategia utilizada para conocer el corazón de las instituciones y leer las formas ingeniosas de enseñanza creativa que han encontrado, documentarlas y ponerlas al servicio de todos los maestros. Otro elemento, según dicha investigadoras: “tiene que ver con las condiciones de violencia generalizada en el país, lo cual implica analizar qué pasa en la escuela, y que la obligan a poner en marcha un “conjunto de acciones que movilicen a la nación entera para crear las condiciones de tolerancia y convivencia como bases fundamentales sin las cuales no es posible la construcción de la paz” (2001,30).

En la Universidad de Antioquia, Echeverri (2006, 147) en su investigación sobre prácticas y experiencias pedagógicas, asume la práctica del maestro como “el tipo de

acciones diversas en un encuadramiento de micro política institucional, que son posibles en tanto guardan relación con la enseñanza; dichas acciones se constituyen en el ejercicio habitual que permite a cada maestro reconocerse como sujeto legitimado por su quehacer en determinados marcos sociales, culturales y profesionales.

Zuluaga (2006, 12) Luego de la investigación realizada propone desarrollar el concepto de un campo conceptual plural y abierto para la pedagogía, donde se busca establecer relaciones entre saber pedagógico, práctica pedagógica, memoria activa y experiencia pedagógica.

En esa misma línea de desarrollo de la investigación sobre prácticas educativas, está lo que ha realizado Boom, A; Mejía, M; Zambrano; Echeverri; Del Mar; herederos de dicho momento de explosión de la investigación en pedagogía en el país, de donde salen aportes importantes tales como: la mirada del sujeto educable, la pedagogía y la cuestión del otro; el dispositivo formativo para las escuelas normales, el concepto de geo-pedagogía, la constitución del atlas pedagógico entre otros.

En torno a las practicas educativas & las situaciones y o condiciones en que viven los estudiantes de este país, se han realizado investigaciones como la de realizada por Quintero y Soto (2010), denominada “Concepciones y prácticas pedagógicas de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad por desplazamiento” la cual buscó interpretar y comprender las concepciones que tienen y las prácticas que realizan los maestros y la comunidad educativa en general con niños, niñas y

jóvenes en situación de vulnerabilidad por desplazamiento.

Apuntando a este fin se analizó la cotidianidad educativa de los niños, niñas y jóvenes en condición de desplazamiento en tres Instituciones Educativas de tres ciudades (Bogotá, Manizales y Armenia) el propósito de la indagación fue dar cuenta de los tipos de saberes presentes en las prácticas pedagógicas con población en situación de vulnerabilidad. Entre estos saberes tenemos: saber teórico (saber de las disciplinas), saber del maestro (saber construido desde la práctica) y saber desde la inclusión del otro con capacidades para una vida con dignidad (saber configurado a partir de las experiencias de marginalidad y vulnerabilidad).

1.3. Objetivos de la Investigación

1.3.1. Objetivo General

Construir teoría sobre las prácticas pedagógicas y las concepciones de vulnerabilidad de los maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de las instituciones educativas de siete municipios del departamento del Huila, una del Valle del Cauca y una de Risaralda, para brindar aportes y posibilitar avances en el ámbito de la pedagogía, mediante procesos de investigación en diferentes contextos.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Develar los significados que subyacen a las prácticas pedagógicas que utilizan los maestros de niños, niñas y jóvenes de siete instituciones de municipios del departamento de Huila, una del Valle del Cauca y una de Risaralda.

- Develar para comprender las concepciones sobre vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de los maestros de los niños, niñas y jóvenes de algunos municipios del departamento de Huila, Valle del Cauca y Risaralda.

II. SEGUNDA PARTE

2. Marco Teórico

Más que marco teórico, esta parte se constituye en el marco de referencia, de donde el proyecto de investigación se retroalimentó para reconocer la teoría formal existente sobre las categorías iniciales y las emergentes, las cuales luego fueron comparadas en su momento con la teoría sustantiva, es decir la teoría que se construye en las realidades educativas.

2.1. Acerca De La Noción de Prácticas Pedagógicas

Alrededor de lo que se ha denominado: “prácticas educativas” se elaboran múltiples definiciones e interpretaciones, principalmente, la filosofía y la pedagogía se ven comprometidas en esta construcción de entendimiento, ya que popularmente se presenta un reduccionismo técnico-instrumental de estos términos (infundado en el paradigma tradicional), que limita su extensión a la forma de enseñanza del maestro en el aula, a su función social o rol laboral, al proceso enseñanza-aprendizaje.

En efecto, a razón de nuestras pretensiones y para lograr claridad conceptual, parece pertinente separar los dos vocablos: práctica – educativa. En consecuencia, sobre la palabra práctica, la segunda edición del diccionario de la Real Academia Española expresa que a ella se le asignan diferentes connotaciones, entre ellas las siguientes:

- Conocimientos que enseñan el modo de hacer algo.
- Experimentado, versado y diestro en algo.
- Que piensa o actúa ajustándose a la realidad y persiguiendo normalmente un fin útil.
- Que comporta utilidad o produce provecho material inmediato.

He aquí, una ejemplificación de lo planteado; se encuentran al respecto varios usos y significados, por un lado, permite mostrar como adjetivo aplicado a un objeto su provecho funcional, también se refiere a la destreza adquirida a partir de un ejercicio u oficio, a la acción o aplicación de ciertos conocimientos, al pensar y actuar de acuerdo a la “realidad” y el fin para ahorrar tiempo y esfuerzo.

Sin embargo, la filosofía ha revolucionado estas definiciones, explicando que el actuar no es sinónimo de práctica puesto que los actos pueden ser voluntarios o involuntarios, pero la práctica requiere querer, saber, capacidades y habilidades para hacer.

A partir de estos aportes, se proyectan postulados del marxismo y la fenomenología. El marxismo, que reseña la experiencia humana como desafío de construcción social, y la fenomenología que aporta dos grandes conceptos, menos desarrollados por el marxismo: conciencia y sentido. “Lo que permite el modelo es descubrir ejes básicos comunes a esa diversidad de experiencias y encontrar el principio racional que les otorga sentido” (Velásquez, 1.996, 13). Pues bien, en la práctica se

conjuga el saber vivencial y el saber cognitivo. Por lo cual, una acción consciente se puede llevar a cabo al interactuar las capacidades innatas con la información que se recibe del medio que nos rodea, según Piaget, así se construye el conocimiento. En este sentido, el constructivismo afirma que las estructuras cognitivas son construcciones que se realizan en procesos de intercambio.

En consecuencia a lo anterior, y analizando el planteamiento Bruneriano, se comprende que el hombre como ser social se desarrolla en la interacción con los otros de su especie. Bajo esta perspectiva, y retomando a Fernando Savater con su afirmación de que somos “animales pedagógicos” porque a diferencia de las otras especies compartimos cotidianamente conocimientos y saberes con los demás; se entiende que la educación es una experiencia social, formal o no formal, en la que las personas desarrollan competencias, se conocen, se relacionan e interiorizan conocimientos teóricos y prácticos.

No obstante, la sociedad ha dejado a un lado su responsabilidad en el proceso educativo, dándole la misión de enfrentar los problemas sociales de la educación a la escuela, en consecuencia, esta institución debe propiciar la formación en valores que la familia ha dejado de enseñar y además, garantizar el desarrollo del conocimiento, competencias laborales y formación ciudadana.

Por tanto, se puede pensar que la Práctica Educativa es aquella acción intencional atada al sistema utilizado para educar. De acuerdo con Carr “Se trata de la

ciencia que busca elevar el saber práctico inmerso en la tradición al nivel de la conciencia reflexiva y mediante el razonamiento crítico corregir y trascender las limitaciones de lo que, en esa tradición, se ha pensado, dicho, hecho hasta entonces”. (Citado en Bazdresch, 2000, 43). De este modo, el educador debe ser consciente de su labor, definir previamente que desea y requiere enseñar, saber para qué y cómo formar; debe poseer disposición, creatividad, liderazgo, conocimientos pedagógicos y didácticos que le permitan potencializar el proceso enseñanza – aprendizaje. Pues como Martínez de Correa, plantea en el libro enfoques pedagógicos y didácticas contemporáneas: “si la enseñanza produce aprendizajes significativos y perdurables en los estudiantes, estos serán más útiles a la sociedad” (Martínez, 2003, 12).

Cabe aclarar, que tradicionalmente se hace referencia a las prácticas educativas como sinónimos de las prácticas docentes, dejando a un lado o desconociendo que dicho proceso incluye a la vez las prácticas administrativas, curriculares, democráticas y de interacción sociocultural que se dan a nivel institucional. De igual forma, el proceso enseñanza -aprendizaje se ha limitado a las actividades de aula mediadas por relaciones de poder jerarquizadoras, discursos pedagógicos que se podrían clasificar como excluyentes ya que pretenden obtener una misma percepción e interpretación, aun cuando cada estudiante representa un mundo psíquico y cognitivo distinto que lo identifica como singular entre la diversidad humana. Esta realidad es el resultado de políticas educativas reguladas macroinstitucionalmente en las microinstituciones y que obedecen a los intereses ideológicos neocapitalistas que buscan la “instrucción” de su fuerza laboral, personas

acríticas, dóciles, conformistas y sin visión.

En consecuencia, Bedoya (2008, 82) presenta una reflexión metapedagógica basada en postulados de Descartes y Kant, que nos invita a pensar el concepto de formación hacia la reflexión filosófica de la pedagogía, incitando a la pedagogía crítica como alternativa de transformación social.

Ahora bien, con esta investigación, se intenta visualizar las prácticas educativas inclusivas que se ejercen actualmente hacia la provocación del pensamiento como proceso consciente y liberador.

2.1.1. Efectos De La Práctica Pedagógica

Empezar a hablar de los efectos de las prácticas pedagógicas requiere analizar los docentes en su hábitat, en su entorno, en su quehacer y junto a ellos se requiere tener presente a los educandos dentro de sus perspectivas, emociones, experiencias. Por ello este análisis es complejo, pues, existen docentes de todo tipo, desde los que se entregan en cuerpo, corazón y alma, hasta los que tiene un poder sarcástico de nominación, de manipulación que se ejerce sobre la identidad misma.

Es claro que los efectos de las practicas pedagógicas impartidas por los docentes son cada día más divergentes por cuanto el ser humano es un ser único e irrepetible, que no llega al aula sin conocimientos previos, de allí reconocer que sus

saberes no parten de cero y de este mismo punto reconocer que los maestros son los principales moderadores primarios para dicha formación.

Porque si bien lo cita Vigotsky(1926, 7) en sus teorías donde define que el aprendizaje que adquiere el hombre desde niño, lo toma desde el entorno que le rodea, es decir, del medio social en el que se encuentra desde su nacimiento; siendo el eje estructurante para la formación del conocimiento igualmente se podría decir que en estas primeras practicas pedagógicas se halla el cumulo de la riqueza cognitiva, de allí reconocer que quien tiene el rol de docente es un ser dotado de autoridad pedagógica y, por lo tanto, de capacidad de reproducir los principios de orden cultural dominante y dominado, es también, toda instancia educativa que realiza un trabajo pedagógico. Este debe entenderse como el trabajo propio de inculcación progresiva de los elementos y prácticas de la herencia cultural, capaz de producir una formación estructurante y duradera a través de la escuela.

Pero una de las primeras concepciones que se debe tener claro es el reconstruir el concepto de docente como trabajador cultural, es decir, persona que trabaja en los distintos lugares en los que confluyen el conocimiento, el poder y la autoridad. Tal reconocimiento ayuda a reformular el carácter y el objetivo de la práctica pedagógica.

Por eso la importancia que el docente rompa la división entre pensamiento y acción que caracteriza la forma tan rígida de los currículos, escuela y educación;

división que ha formado parte durante mucho tiempo de una tradición instrumentalista definiendo el quehacer docente, ejerciendo presiones, utilizando la capacidad para pensar, limitándose a realizar o ejecutar las labores predeterminadas por un Estado y una revolución educativa, desenfocada que lo único que le interesa es la trasmisión de unos contenidos sin sentido.

Prieto (citado en la revista, *La Práctica Pedagógica en el aula: un análisis crítico*) afirma que “los docentes al exponer determinados conocimientos sin tomar en cuenta lo que es verdaderamente significativo para los alumnos, o sin integrar los contenidos escolares con la vida de los alumnos se convierte el proceso, a menudo, en un paréntesis ficticio del mundo real” es por ello, que el docente debe considerarse un producto del trabajo pedagógico socialmente determinado de toda actividad educativa, que tiene por objeto hacer interiorizar modelos y conocimientos, significaciones y en general, las condiciones sociales existentes para formar lo que se llama personalidad integral en sus educandos.

Estos actores deben conformar un conjunto solido, que este siempre en la brecha, y que caigan en cuenta de que, en cierto sentido fundamental, se producen consecuencias positivas o negativas como resultados de las practicas pedagógicas puesto que no se puede situar simplemente a los educadores en un solo espacio, o sea, en el aula, ya que también son trabajadores culturales que necesitan estar en contacto con otros educadores para ampliar el conocimiento; al igual que sucede con los educandos.

En los efectos de las practicas pedagógicas, es importante retomar el rol que asume el estudiante al igual que el docente frente a los sistemas educativos como formas político - cultural que conservan las relaciones de fuerza y reduce sus espacios para el ejercicio de la libertad. En donde hoy por hoy, como resultados de una globalización arrolladora se tiene la saturación de conocimientos e información por medio de las avanzadas tecnologías como las computadoras, la internet y todos los continuos sistemas y softwares que minuto a minuto llegan a manos del hombre; es desde este contexto que el docente debe seducir con mucha creatividad a todos y cada uno de sus educandos porque son ellos los que frente a toda la innovación tecnológica han perdido la capacidad de asombro frente a los contenidos de las practicas pedagógicas de sus maestros.

Por ello dentro de las consecuencias que se vive a diario en las constantes practicas, se tiene la actitud apática, desinteresada, poco critica y reflexiva de los estudiantes en el aula frente a la variedad de temáticas ofrecidas dentro de cada disciplina a estudiar. Ante tal situación, el docente requiere cautivar, recuperar y lograr la atención de sus estudiantes pues es un hecho evidente que la época de represión y dominación dentro del sistema educativo hace siglos se extinguió.

El docente y el estudiante deben gozar de libertad para ejercer su análisis crítico social, tener sólidos argumentos, ser responsable de lo que dice, ejercer su poder,

no tenerle miedo a la crítica, al señalamiento, a desarrollar su lenguaje, a formar una identidad, a moverse en las fronteras culturales, y a expandir su comprensión del entorno, ver más allá de lo que puede ver.

Quizás como lo cita Freire (1967, 47) “Las personas han nacido para comunicarse entre ellas. Para que sea posible una acción pedagógica para la libertad, se necesita una sociedad con unas condiciones favorables, sociales, políticas y económicas”, mirándolo con detenimiento nos está diciendo que las prácticas pedagógicas jamás deberían limitarse sólo a la lectura de la palabra, a la lectura del texto, sino que debería incluir la lectura del contexto, la lectura del mundo; aquel mundo que hace parte de cada uno, dentro de los distintos referentes culturales. Pero es allí en donde el docente se sesga e inclina y limita su función netamente cognitiva dejando a un lado los aspectos cotidianos, sociales, políticos, culturales entre otros puesto que el ser humano como lo expresa Aristóteles no debe olvidar que como ser humano es un ser social, político por naturaleza, es decir para él lo verdaderamente importante es que el hombre viva en sociedad, en armonía con los demás.

De ahí que el papel de la educación es concientizarse como uno de los elementos que contribuye a definir el camino hacia el desarrollo integral de la humanidad, filosofía que se puede condensar en la generación de una conciencia crítica en los seres humanos como base para hacerlos optimistas; en elevarlos a ser conscientes de que es posible transformar la realidad y de que es posible vencer el fatalismo que promueve las opciones conservadoras.

Por eso la fuerte crítica de Paulo Freire al sistema escolar frente al desarrollo de las prácticas pedagógicas, parte de reconocer que los propios mecanismos culturales de opresión, mantienen y refuerzan las formas de cultura alienada a partir del afán enciclopédico de la educación tradicional (sistema acumulador de información), actitudes que aún en pleno siglo XXI se ven, se sienten y se analizan por ser el comodín de algunos docentes y no se preocupan por diseñar estrategias que busquen reflexionar, participar y finalmente proponer soluciones a los grandes problemas sociales. Es así como a raíz de la implementación irresponsable de las prácticas pedagógicas, se tiende a obtener como resultado principal un ser humano facilista, perezoso, limitado en su creatividad y potencialidad integral; y de esta manera es el docente parte de la autoría de formar y perfilar seres indeseables y mediocres para la sociedad.

Como lo dice Perkins(2003, 1) Es urgente y necesario “salir del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente”, para esto se requiere de la participación y concientización de todos y cada uno de los docentes y estudiantes, donde sean capaces de reconocerse a sí mismos en un lenguaje normal y puedan descubrir que toda tarea educativa es también una tarea política y social.

Por lo anterior y finalmente como lo cita Morín(2001, 74), en su texto los siete saberes necesarios para la educación del futuro “la educación del futuro tiene la misión de comprender y enseñar lo que es común a todo ser humano y la necesidad de las diferencias” los docentes necesitan un discurso crítico y un lenguaje de

posibilidades; necesitan ser capaces, de alguna manera, de interrogarse sobre el carácter de lo que hacen, pero también necesitan ver más allá del horizonte de lo posible. Como lo afirma Freire (1994, 46) “desvelar las oportunidades de esperanza, con independencia de los obstáculos que pueda haber” y además reconocer que no se puede ser un intelectual solitario, aislado de su educandos.

Una vez que reconoce, le toca actuar sugiriendo diversas formas de prácticas pedagógicas en las que los alumnos aprendan a tomar postura, debatir y esforzarse colectivamente para convertirse en sujetos activos y actores vivos de la historia. En lo que respecta al estudiante ser capaz de hablar, pensar y escuchar sobre tradiciones, historias y perspectivas teóricas diversas; ser responsable de lo que dice, comprometerse con el mundo, de manera que puedan plantearse cuestiones sin temor a recibir críticas; es allí en este trabajo compartido que se dará por resultado activo una posición frentera al sentido social, como producto estrella de unas planificadas practicas pedagógicas.

2.1.2. Innovación En Las Prácticas Pedagógicas

En el campo educativo es de suma importancia referirnos al tema de innovación en las practicas pedagógicas, el cual hace referencia a diversas denominaciones tales como; “innovaciones educacionales, innovaciones en educación, innovaciones educativas o innovaciones con efecto educativo, siendo el más utilizado el de innovación educativa” (Blanco & Messina, 2000,43).

Cabe resaltar, que el concepto de innovaciones muestran una variedad de significados y características que se le atribuyen a la incorporación de avances y progresos. Una de las autoras que hace alusión a ello es Pérez (1994, 42) Cuando menciona que: “Las innovaciones son cambios en la cultura, en las formas de trabajar y de entender las funciones profesionales e institucionales, cambios en los contenidos, en las metodologías e infraestructuras.”

Igualmente resalta De la Torre (1995, 24) Cuando afirma que innovación contribuye a mejorar la calidad de la educación. “El resultado de numerosas acciones paralelas y coordinadas, cuya lenta incidencia en el sistema educativo contribuye a mejorar la práctica pedagógica en su contexto real”.

Otro apunte de relevancia lo señala Bojalil (1995) cuando dice que: la innovación refiere a la capacidad de ajustar de manera creativa nuestras acciones y nuestras instituciones a las circunstancias y avances del conocimiento, lo que permita colocarnos en campos de análisis anticipatorios que nos lleven a vislumbrar necesidades futuras para dar respuestas, hoy, a lo que serán las instituciones mañana.

Estas teorías entre otras, son utilizadas recurrentemente en las discusiones conceptuales y prácticas que se desarrollan alrededor de la temática "innovación educativa", por ello es necesario, la creación de nuevas ideas, propuestas y contribuciones, para aplicar en las instituciones educativas, como solución a las necesidades de éstas, logrando su objetivo esencial de formar personas capaces de adaptarse al medio y que contribuyan eficazmente al desarrollo del mismo.

Por último cabe resaltar a Zuluaga que rescata la experimentación al interior de los procesos educativos: “La pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas. Se refiere tanto a los procesos de enseñanza propios de la exposición de las ciencias, como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura”. O cuando resalta que: “la enseñanza es el concepto que ha permanecido individualizando siempre una práctica en la que siguen jugando el maestro, la escuela, el conocimiento, el hombre” (1988, tomado de la revista didáctica y enseñanza. Educación y Cultura. No. 14. p. 10-39).

Por tal razón es tarea de los maestros, llevar a cabo investigaciones pedagógicas, que sean de carácter reflexivo, colectivas, de innovación, sistematización de experiencias y prácticas e investigación en el aula. Estos elementos llevarán a encontrar nuevos caminos que apunten hacia una mejor calidad de la enseñanza a las poblaciones infantiles y juveniles del presente y futuro.

En este sentido se debe tener en cuenta los elementos suficientes al hablar e implementar la innovación en el ámbito educativo, lo cual lo convierte pertinente en la elaboración del presente proyecto investigativo.

2.1.3. Las Prácticas Educativas como la Forma en que Circulan los Discursos

Siguiendo con lo propuesto por el Grupo de Historia de las Prácticas

Pedagógicas, en el quehacer docente se accede a un conjunto de epistemologías pedagógicas, las cuales se sustentan en prácticas y saberes propios del maestro, llevándolo a reconocerse como sujeto poseedor y producto de conocimiento. Al respecto, Zuluaga señala que el objetivo fundamental de todo proyecto pedagógico es el rescate y reconstrucción de la práctica pedagógica, que en un sentido amplio, significa *“recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad”* (Zuluaga, 1987, p. 22).

La práctica pedagógica supone, entonces, la puesta en escena del saber y el discurso epistemológico del profesor, articulando sistemáticamente las dimensiones teórico- prácticas de su ejercicio. Estas prácticas están caracterizadas, siguiendo a Zuluaga, por la tensión constante entre los tiempos del currículo y los tiempos de la cotidianidad del estudiante, entre la relación humana y el carácter de profesión de la enseñanza, entre los contenidos y las metodologías, entre los diversos saberes, entre las condiciones del medio y los logros genéricos que se asignan a los estudiantes, entre el currículo oficial y los saberes de las comunidades.

A partir de las anteriores tensiones, una primera aproximación de práctica pedagógica sería entenderla como una dimensión que incorpora múltiples aspectos, entre estos:

“... a) modelos pedagógicos, teóricos y prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; b) conceptos pertenecientes a diferentes

campos del conocimiento los cuales serán retomados y aplicados por la pedagogía; c) formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan estas prácticas; d) características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna funciones y roles a los sujetos de esa práctica; e) prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico...” (Zuluaga, 1987, p. 196).

La práctica pedagógica, como eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, integra la investigación y la docencia en la realización de actividades académicas, construyendo del quehacer docente un objeto de estudio y reflexión. En este sentido, el docente se convierte en un investigador de su propia práctica, cuando éste orienta y facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje a partir de la indagación auto-reflexiva.

En este sentido, la práctica pedagógica se configura como un espacio reflexivo en torno a los saberes del maestro en torno a la tarea de enseñanza- aprendizaje, en el cual convergen distintas variables que se incorporan, articulan, significan, actualizan y determinan dicho saber.

2.2. *Noción De Vulnerabilidad*

La noción de vulnerabilidad es entendida como un “proceso multidimensional que confluye en el riesgo o probabilidad en el individuo” (Bosso, 2001, p. 8)

La noción tiene como característica que surge de la interacción entre una constelación de factores internos y externos que convergen en un individuo, hogar o comunidad particular en un tiempo y un espacio determinado. Las condiciones de indefensión, fragilidad y desamparo al combinarse con la falta de respuestas y las debilidades internas pueden conducir a que el individuo, comunidad sufran un deterioro en el bienestar como consecuencia de estar expuestos a determinados tipos de riesgos. Se habla de riesgo y no de amenaza por que ésta se relaciona con la probabilidad de ocurrencia de ciertos eventos, pero no de sus consecuencias o daños.

La noción de vulnerabilidad suele ser acompañada con diversos adjetivos que delimitan el “a que” se es vulnerable. De éste modo puede encontrarse una creciente bibliografía que utiliza la noción desde diversos enfoques el uso más tradicional ha tenido relación con enfoques vinculados a penas económicas, ambientales, desastres naturales, y con la salud física y mental de los individuos. En los últimos años se ha encontrado aunque con distintos grados de sistematización teórica, trabajos sobre vulnerabilidad social, psicosocial, jurídica, política. Cultural, demográfica, entre otros. En este sentido la vulnerabilidad es una noción multidimensional en la medida que afecta tanto a individuos, grupos y comunidades en distintos planes de bienestar, de diversas formas y con diferentes intensidades.”

Pueden afirmarse que todos los seres humanos y comunidades, en mayor o menor medida son vulnerables.

2.2.1. Evolución Del Concepto De Vulnerabilidad:

“El concepto de vulnerabilidad nace de la evolución teórica desde los años 70 en la comprensión de los desastres naturales, incluida las hambrunas y los problemas del desarrollo. Este enfoque natural se complementa con una mala gestión de los recursos naturales por parte de las víctimas (sobre cultivo, sobre pastoreo, tala abusiva del bosque)”(Pérez. 1999, p. 24), debido a su ignorancia o a un comportamiento irracional, sin embargo, desde los años 70 y, sobre todo, los 80, frente a dicho enfoque natural comienza a desarrollarse otro de orientación social que pone más el acento en el estudio de las estructuras y procesos socioeconómicos de desigualdad y pobreza como causantes de la vulnerabilidad.

Así, el concepto de vulnerabilidad surge de una doble evolución teórica, la primera, explicaciones físico-naturales de los desastres a las socioeconómicas, y una segunda, que toma como objeto de análisis a cada individuo (y por extensión a sus familias y comunidades), valorando sus circunstancias específicas, percepciones subjetivas, bagaje cultural, control de las redes sociales y capacidad de decisión y actuación.

La vulnerabilidad se ha convertido en un fértil instrumento de estudio de la realidad social, de disección de sus causas profundas de análisis multidimensional que atiende no sólo a lo económico, como puede hacer la pobreza (al menos en un visión

clásica), sino también a los vínculos sociales, el peso político, el entorno físico y medioambiental o las relaciones de género, entre otros factores.

“También es considerado como un nivel de riesgo que afronta una familia o individuo a perder la vida, sus bienes y propiedades, y su sistema de sustento (esto es, su medio de vida) ante una posible catástrofe. Dicho nivel guarda también correspondencia con el grado de dificultad para recuperarse después de tal catástrofe” (Pérez, 1999, p. 11).

Añadiendo algunos elementos más a esa idea básica, Chambers, 1989 la define como “la exposición a contingencias y tensión, y la dificultad para afrontarlas. La vulnerabilidad tiene por tanto dos partes: una parte externa, de los riesgos, convulsiones y presión a la cual está sujeto un individuo o familia; y una parte interna, que es la indefensión, esto es, una falta de medios para afrontar la situación sin pérdidas perjudiciales”(Chambers, 1989, p.1).

La vulnerabilidad contempla así tres tipos de riesgos: el riesgo de exposición a las crisis o convulsiones; el riesgo de una falta de capacidad para afrontarlas; y el riesgo de sufrir consecuencias graves a causa de ellas, así como de una recuperación lenta o limitada (Bohle, 1994, p. 37).

Por otra parte Quintero (2006) asocia el concepto de vulnerabilidad a expresiones como “daño”, “herida”, “fragilidad”, “indefensión”, “desamparo”, “debilidad”, entre otros. Estas acepciones han puesto la vulnerabilidad en relación con la imagen de un “sujeto generalizado”, no contextualizado, despojándonos con ello de nuestra responsabilidad moral y política. En otras palabras, la noción generalizada de

vulnerabilidad elimina el “*rostro*” de quien se encuentra en esta condición. Para los niños, niñas y jóvenes afectados por el conflicto interno, como es el caso del desplazamiento, la vulnerabilidad tiene un impacto diferenciado. Las historias de vida de niños y niñas están sujetas a la vida de los adultos y personas de tercera edad, quienes ante la adversidad que depara el desplazamiento, tienen menor capacidad de emprender nuevas formas de vida en la ciudad, pero en especial, de “reconstruirse”. La anterior autora identifica la vulnerabilidad de acuerdo con dos enfoques:

2.2.2. La vulnerabilidad social.

Para este enfoque, la vulnerabilidad está relacionada con la incapacidad para reponerse después de la aparición de un fenómeno. En oposición a este concepto, consideramos, en este estudio, que la vulnerabilidad implica carencia y deterioro de condiciones de vida, pero no significa “hundimiento”, ya que indicaría la imposibilidad de iniciar algo nuevo. En consecuencia, la vulnerabilidad es una condición de riesgo, que si bien, no se agota en la noción de pobreza, implica ausencia de condiciones de vida que posibiliten realización de una vida con dignidad. Entre estas condiciones tenemos: pérdida de lazos afectivos, precariedad o ausencia de vida laboral, deterioro de formas de organización social y comunitaria, capacidad de acción y de participación, así como limitación para el desarrollo de las capacidades imaginativa y narrativa.

Por ello, la vulnerabilidad ha sido asociada a condiciones económicas adversas de un Estado, dando lugar al concepto de “vulnerabilidad social”. En particular, la

vulnerabilidad social ha implicado el estudio de las desigualdades y desventajas sociales de ciertos grupos, por lo que se advierte la necesidad del diseño de políticas sociales focalizadas. Las desventajas sociales que configuran esta noción son: a) activos físicos, financieros, humanos y sociales; b) estrategias de uso y de oportunidades a los que pueden acceder los individuos y los hogares (Busso, 2001, p. 3)

Quintero (2010), une el debate sobre la vulnerabilidad, a la teoría de las capacidades y el de la justicia social: “El enfoque de capacidades es una propuesta orientada a la comprensión de la justicia social y la búsqueda de soluciones ante situaciones de vulnerabilidad. Algunos temas de interés se centran en los asuntos relacionados con la justicia de género, problemas de justicia hacia las personas con discapacidades físicas y mentales, cuestiones de justicia relacionadas con la distribución que haga posible el orden social y la dignidad humana desde una perspectiva de derechos (Nussbaum, 2007, retomado por Quintero, M. 2010, p. 35.)

En cambio Rutter (1990) considera que los conceptos de vulnerabilidad y mecanismo protector han sido definidos como la capacidad de modificar las respuestas que tienen las personas frente a las situaciones de riesgo. El concepto de vulnerabilidad da cuenta, de alguna forma, de una intensificación de la reacción frente a estímulos que en circunstancias normales conduce una desadaptación.

Lo contrario ocurre en las circunstancias en las cuales actúa un factor de atenuación el que es considerado como mecanismo protector. De esto se desprende que

vulnerabilidad y mecanismo protector, más que conceptos diferentes constituyen el polo negativo o positivo de uno mismo. Lo esencial de ambos conceptos, es que son sólo evidentes en combinación con alguna variable de riesgo.

Es así como la diferencia crucial entre los procesos de vulnerabilidad/protección, por una parte, y las experiencias positivas y los factores de riesgo, por otra, es que éstos últimos llevan directamente hacia un desorden (leve o severo) o beneficio, mientras que los primeros operan indirectamente y tienen efectos sólo en virtud de su interacción con la variable de riesgo.

Por su parte en el documento de Lineamientos de Política para la atención educativa a población vulnerable -2005 (Ministerio de Educación Nacional República de Colombia) La vulnerabilidad es una situación producto de la desigualdad que, por diversos factores históricos, económicos, culturales, políticos y biológicos (agentes cognitivos, físicos, sensoriales, de la comunicación, emocionales y psicosociales), se presenta en grupos de población, impidiéndoles aprovechar las riquezas del desarrollo humano y, en este caso, las posibilidades de acceder al servicio educativo.

El país, y en particular el sector educativo, entienden la vulnerabilidad como un fenómeno que deteriora el bienestar y la calidad de vida de las personas y que retrasa el desarrollo de los pueblos. Por este motivo, merece enfrentarse con políticas y con estrategias integrales y sostenibles, capaces de transformar en plazos razonables las causas que la generan. Hoy está más que demostrado que el principal instrumento para ese

cambio es la educación, por eso el Estado busca garantizar el acceso al servicio público educativo, así como la permanencia en él, tanto de los niños y niñas como de los jóvenes y adultos, sin distinciones de raza, género, ideología, religión o condición socioeconómica.

2.2.3. Vulnerabilidad Educativa

Según Quintero (2006) el término “vulnerabilidad educativa” se define como un conjunto de condiciones (materiales y simbólicas, de orden objetivo y subjetivo) que debilitan el vínculo de escolarización de un alumno. En este concepto quedan implicadas diferentes dimensiones que hacen al vínculo de escolarización: dimensión socioeconómica; dimensión familiar; modelo organizacional escolar; dimensión subjetiva e intersubjetiva. La misma autora plantea que la noción de vulnerabilidad educativa exige dar cuenta de las interacciones entre estas dimensiones, con particular atención a aquellos factores propiamente escolares, que son sobre los que más directamente podemos incidir. En este sentido se trata de precisar cómo un conjunto de factores (sociales, institucionales y pedagógicos) pueden generar condiciones de vulnerabilidad educativa.

La interpretación que se propone aquí, se orienta a visibilizar y actuar sobre situaciones en las que es posible que se produzca la discontinuidad de la escolaridad y/o las dificultades para aprender los contenidos prescriptos en el Diseño Curricular del nivel, en los tiempos esperados. Posicionados en el enfoque de vulnerabilidad educativa se plantea a todos los actores educativos en territorio, volver a mirar a la institución escuela

para intervenir en este problema que nos ocupa, que no es de índole individual sino que atañe al sistema educativo en su conjunto.

Otro aspecto asociado con vulnerabilidad es la pobreza, que ataca los hogares colombianos y que ha sido uno de los objetivos principales de las políticas sociales en Colombia, en donde cualquier individuo, tanto pobre como no pobre, puede ser vulnerable.

Teniendo en cuenta este aspecto (Chaudhuri, Jalan & Suryahadi, 2002, 6) basa la definición de vulnerabilidad como el riesgo ex-ante de que un hogar que en la actualidad es no-pobre caiga en pobreza en el futuro, o de que un hogar que en la actualidad es pobre permanezca en pobreza en el futuro.

Según el trabajo presentado por Jairo N. y Silvia E. (2005), no siempre pobres, no siempre ricos: vulnerabilidad en Colombia, estima qué tan vulnerables son los hogares colombianos y las principales características asociadas a este fenómeno, definiendo la vulnerabilidad como la probabilidad que tiene un hogar de estar en pobreza en el futuro. Los resultados muestran que alrededor del 20% de los hogares colombianos, además de estar actualmente en pobreza, tienen una alta probabilidad de permanecer en ella. Son pobres crónicos. Por su parte, cerca de un 18% de los hogares son vulnerables a la pobreza, aunque no son pobres en la actualidad. En adición, la vulnerabilidad es más común que la pobreza, y algunas características como la ubicación regional del hogar, la proporción de niños en el hogar y el nivel educativo del jefe de hogar modifican la

vulnerabilidad promedio de los hogares.

2.3. La Calidad en la Educación

Hablar de calidad educativa, se ha puesto de moda en los círculos académicos y la misma comunidad educativa; pero más que ser una moda, es una constante a seguir y fortalecer, es una exigencia de lo público y lo privado, por mejorar las competencias de conocimientos académicos; para ello es necesario tener en cuenta varios aspectos, algunos aquí planteados, sin que ello quiera decir que son los únicos, ya que hablar de calidad educativa involucra todo un conglomerado de alternativas.

Como nos la define el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, calidad se refiere a “propiedad o conjunto de propiedades inherentes a algo que permiten juzgar su valor”, “superioridad, excelencia”, es bajo este concepto que muchos tomamos el significado de calidad y lo llevamos a la práctica. Concepto que hace poco estaba contextualizado hacia la gerencia, entonces con la modernización del sistema educativo, empezamos a utilizarlo en este ámbito, de tal manera que varias teorías se han ido adaptando al sistema educativo.

La modernidad, la globalización, han llevado a Colombia a pensar el sistema educativo como una empresa, que requiere ser “gerenciada”, cuyos sujetos ahora son llamados “clientes”, y la Institución Educativa como la “prestadora de un

servicio”, vista así, desde un enfoque organizacional, la educación se convierte entonces en una empresa de “gestión”, de “atención al cliente” cuyo objetivo es el logro de la calidad en la prestación de un servicio, pero realmente ¿se pueden aplicar estos principios o filosofías a la administración del sistema educativo?, bueno, es una respuesta que buscamos con esta investigación.

Entonces un teórico que soporta nuestra investigación es Edwards W. Deming, el cual consideraba que el logro de la calidad obedece a un proceso permanente de mejoramiento, y resume este planteamiento en el círculo de calidad, que describe cuatro pasos a seguir con el fin de comprender y lograr los objetivos de la calidad, esas etapas son: planificar, hacer, verificar y actuar, igualmente dejando claro que para el cumplimiento de estas etapas se requiere de mucho compromiso y esfuerzo empresarial.

Este ciclo ha sido adaptado a la educación en el que planear se refiere a ¿hacia dónde se quiere llegar?; el hacer es el desarrollo de lo planeado el cual es de estricto cumplimiento; verificar, es el momento de la evaluación y actuar es aplicar los correctivos, es decir lo que llamamos el diseño y puesta en marcha del plan de mejoramiento, como resultado de la evaluación.

Hablar de calidad en educación es algo que va más allá, hablar de calidad educativa está sujeto a hablar de planta física, dotación, TIC, cuerpo docente y administrativo, evaluación, planes de mejoramiento, en fin, una gama de variables que le son

intrínsecas, es decir, el solo imaginario de calidad que tenemos no basta para lograr los objetivos en educación.

Según Bolaños (1998) distintos factores inciden en la calidad de la educación:

- 1- Los recursos que utilizan los profesores para la instrucción de los alumnos.
- 2- El número de estudiantes asignados a cada profesor.
- 3- La disponibilidad de libros de texto y de consulta, que en muchas pequeñas comunidades del país no se cuenta con ellos.
- 4- Los procesos y estrategias didácticas que utiliza el profesor en el aula.
- 5- Las características personales del profesor, algunas de ellas en sentido positivo, muchas otras en contra del mejoramiento de la calidad educativa.
- 6- Las condiciones materiales y sociales vinculadas al trabajo escolar, que además son un factor importante en la imagen clara del producto final.

Estos factores están ligados a la posibilidad de recursos que diferencian unas regiones de otras, sobre todo en muchos casos abre la brecha entre educación rural y urbana; de centro y de periferia; y muchas veces entre la privada y la pública.

2.3.1. Calidad Educativa y pruebas SABER:

Actualmente en nuestro país se evalúa la calidad educativa en relación con el aprendizaje de los estudiantes, a través de pruebas estandarizadas, en las cuales no se diferencian contextos socio económicos y culturales en que se desarrollan

los procesos de aprendizaje, estas pruebas no muestran lo que aprenden, ni lo que hacen en tal o cual situación, es decir, no miden cómo se desenvuelve el individuo en el entorno, en su contexto que es uno de los objetivos de la educación. Según la entrevista a (Miñana, 2011/02/21)

“Las pruebas no miden por ejemplo la capacidad de trabajo en equipo, la capacidad de resolver un problema cooperativamente, eso es imposible de evaluar en una prueba individual de papel y lápiz. Las cifras muestran que en los últimos años no ha habido un aumento en la calidad, ni siquiera midiendo la calidad en las pruebas, lo que representa un fracaso total si se supone que toda la política de calidad se concentró en esas pruebas, las mismas cifras que muestra el Ministerio no reflejan ninguna mejora en ese sentido”

Actualmente los actores del sistema educativo colombiano hablamos todo el tiempo de calidad educativa, educación con y de calidad, entonces he ahí el asunto: limitamos el concepto a los resultados de las pruebas Saber, y a mejorar los mismos, la calidad educativa, además de estos resultados, se nos convierte en el cumplimiento de jornadas, planeación curricular, y en el diseño y puesta en marcha de un plan de mejoramiento.

2.3.2. Cualificación del docente y calidad educativa:

La tarea del docente es la de ser líder del proceso, por ello si se quiere lograr una educación de calidad, se requiere de un docente preparado para desarrollar el

proceso de enseñanza, preparado no solamente en el ámbito académico, también con un desarrollo psicosocial adecuado, un docente cuyos objetivos y aptitudes sean tendientes a contribuir con la formación de personas de bien.

En nuestro país la formación académica del docente en primera instancia la imparten las Escuelas Normales, formación que es complementada con estudios de pregrado en diferentes disciplinas y en varias universidades del país, igualmente los requisitos y condiciones para la vinculación de docente se encuentran plasmadas en el Decreto 1278 de 2002, Estatuto de Profesionalización Docente. Sin embargo, esto no basta, igualmente es muy importante en aras de mejorar la calidad educativa, contar con una formación constante que le permita al docente estar actualizado, compartir y socializar experiencias para enriquecer su práctica pedagógica. De esta parte se encarga el gobierno nacional a través de las secretarías de educación, es decir es política estatal, sin embargo aún falta mucho para mantener a los docentes actualizados, la tendencia es más a buscar la cualificación particular (autofinanciada).

Es importante la formación para cualificar la labor docente, cuentan para ello las condiciones bajo las cuales se vincula un profesional a esta labor, no es lo mismo una persona que se vincula laboralmente a la docencia porque le gusta, le nace y tiene aptitudes para desarrollar esta labor, que aquella que se vio en la obligación de tomar este camino porque no encontró otra opción, o como en muchos casos, lo hacen mientras consiguen otro trabajo. Un docente vinculado

por su aptitud, estará más inquieto e interesado por mejorar su desempeño, entonces siempre recibirá y buscará oportunidades de capacitación.

Cuando se desea procesar un cambio, con el fin de mejorar la calidad en la educación; existen dos elementos sustanciales para que este se produzca; el primero tiene que ver con el ESTADO PRESENTE de la educación en el lugar que el docente brinda sus servicios y el segundo es EL ESTADO DESEADO,

A nivel individual, el docente puede iniciar ese cambio con buenas prácticas pedagógicas e involucrar paulatinamente a sus compañeros en el proceso con un sano liderazgo, solo cuando brinde buenos resultados en el área que el docente imparte, será posible tener autoridad para compartir sus experiencias positivas.

2.3.3. Planeación y Calidad Educativa: la finalidad no es enseñar, es hacer que el educando aprenda.

Es decir, la calidad no se improvisa, se programa, se debe tener en cuenta un estado presente y un estado a alcanzar o a lograr, para ello debemos establecer unos objetivos claros, preguntarnos, sin embargo no basta con tener objetivos, es necesario seleccionar las técnicas, dinámicas y recursos para alcanzarlos, vale la pena preguntarse:

- ¿Qué pretendo conseguir?

- ¿Qué quiero transmitir?
- ¿Para qué?
- ¿Por qué?
- ¿Cómo lo voy a hacer?
- ¿Qué formas de actuar, de pensar y de sentir voy a obtener con estas experiencias?
- ¿Cómo voy a lograr conseguir lo que quiero?
- ¿Cuándo?

Las respuestas, permitirán evaluar los resultados parciales o totales y enriquecer el logro de nuestro objetivo, nos darán la oportunidad de adaptarnos y aprender.

En el camino para lograr los objetivos, el cómo alcanzarlos es también igualmente importante. Sin embargo, sin importar el resultado, es primordial reconocer que la metodología usada en el diseño y desarrollo en una experiencia de aprendizaje, puede hacer de ella un éxito o no, transformar la comunicación, las interacciones, estimular la creatividad, espontaneidad, el permiso de hacer o equivocarse.

Estar al frente de un proceso formativo requiere del educador con destrezas y conocimientos metodológicos específicos, que no sólo le permitirán llevar a cabo una experiencia de aprendizaje exitosa sino generar, ampliar y desarrollar competencias útiles y esenciales.

Estas destrezas son básicamente aquellas que permiten:

- Integrar y articular los conocimientos
- Trabajar con habilidades, destrezas , valores y actitudes
- Desarrollar la capacidad de saber hacer, saber estar, saber compartir.
- Crear un ambiente de trabajo cuidado y seguro, que invite a participar, jugar, involucrarse.
- Transferir el aprendizaje a situaciones diferentes
- Aprender a aprender
- Plantear y resolver problemas
- Asumir responsabilidad, sobre el propio aprendizaje, sobre el desempeño y sobre los resultados.

2.3.4. El Aprendizaje Inconsciente:

Debemos tener presente que las personas aprenden de dos maneras muy distintas: consciente e inconscientemente. La atención consciente de sus alumnos se concentrará principalmente en comprender una clase, pero en un plano inconsciente estarán procesando muchas cosas más. Una de las habilidades de la formación consiste en procurar que los aprendizajes se procesen de un modo inconsciente.

Algunos afirman, que la formación consiste en entretener la mente consciente y

enseñar a la inconsciente. Cuando la formación imparte habilidades, por ejemplo, un exceso de pensamiento y análisis puede estorbar el aprendizaje por la acción. Es mucho mejor una formación en la que los alumnos adquieren la capacidad de poner en práctica las habilidades.

2.5. Pensamiento Crítico y Educación

La cultura tradicional de la educación en Colombia se ha sesgado no hacia la formación de un individuo crítico con capacidad para problematizar la realidad histórica en nuestro medio, sino que ha centrado sus intereses en la transmisión de conocimientos y ha puesto más interés en la cantidad de información que el estudiante puede recibir y retener, que en la forma como podrían ellos lograr un sentido crítico como un camino para el abordaje de un pensamiento científico.

Esta concepción estática de la educación justifica su sistema de evaluación cuantitativo, que pretende unos resultados precisos a la hora de evaluar los contenidos por competencias.

En este mismo orden de ideas la cultura tradicional de la educación en nuestro medio ha gestado la figura del docente modelo, en quien se deja la responsabilidad de opinar, del buen juicio, objetar los argumentos, interpretar, argumentar y proponer, pues solo él es quien domina el saber y quien lo transmite, contribuyendo así a crear un modelo de estudiante pasivo, sin posibilidades de crítica, anulado mentalmente y sin opción de entrar en conflicto con el mismo docente.

Estos son los profesionales de nuestro país: seres dogmáticos, incapaces de ver el mundo desde una óptica propia y sin espíritu dinámico que los conduzca a la transformación de su propio yo y del entorno; vale decir un profesional ajeno a la realidad misma y a sus problemas, indiferente y sumiso, como afirma Ponce “un pueblo manso y resignado, respetuoso y discreto, un pueblo para quienes los amos siempre tienen la razón” (tomado del Cap. VII, 112. <http://es.scribd.com/doc/13904629/anibal-ponce-educación-i-lucha-de-clases-libro-completo>) (Recuperado el 8 de agosto)

El sujeto educador debe ser un didacta en su pedagogía, “sobre todo cuando se atraviesan momentos cruciales de reflexión educativa y de replanteamientos pedagógicos” (Lucio, 1989,5), como el replanteamiento de la evaluación educativa, otorgada por el Dec. 1290/09, fue esta una oportunidad para generar con pensamiento crítico,

Superar los viejos esquemas de la enseñanza tradicional nos implica asumir responsabilidades en la concepción de la educación, para entenderla como práctica social, que responde o lleva implícita una determinada visión del hombre; -del llamado crecer- y a unas formas diferentes de acción pedagógica y didáctica con el claro referente de enseñar para qué? No para formar máquinas, ni para reproducir modelos en serie de profesionales pasivos, ajenos al desarrollo histórico de su misma realidad, al contrario, para crear conciencia, para superar el mito y ganar terreno con la ciencia, para permitirle al estudiante la opción de problematizar por encima del dogma , la visión estrecha y los intereses clasistas, que lo han de sensibilizar como un ser componente de un tejido social

que se mueve e interactúa con problemas comunes, con verdades afines, frente a las cuales está llamado a hacer presencia para protagonizar el cambio y las soluciones a sus necesidades.

La investigación pretende crear una estructura metodológica que le permita al estudiante superar la conciencia estática, y conducirlo hacia la manifestación de su pensamiento crítico. Sin embargo, vale la pena reconocer las dificultades que se puedan presentar, ya que estamos ahondando en un problema de tipo didáctico que se presenta a la hora de proceder de la teoría a la práctica.

El cómo provocar pensamiento crítico es precisamente la preocupación de nuestra investigación; experiencia concreta que no ha sido asumida en nuestra región, ni se tiene mucha referencia escrita sobre intentos en las universidades de nuestro país.

Es por ello que el grupo investigador se remontó, los aportes que sobre el tema proporcionan algunos antecesores y encontró que, “la asociación norteamericana de filosofía, publicó bajo el título *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*, el resultado del llamado proyecto Delphi que duró aproximadamente dos años y en el cual participaron un grupo interdisciplinario de teóricos de Estados Unidos y de América latina, representantes de diferentes campos académicos. El objetivo fue buscar un consenso con respecto a las destrezas intelectuales, así como a las disposiciones personales necesarias para pensar críticamente. La coordinación del grupo estuvo a cargo de Peter Facione Ph.D.

Las habilidades intelectuales necesarias, identificadas por el consenso, fueron: **análisis, Inferencia, Interpretación, Explicación, Evaluación y Autorregulación.** Además de las habilidades intelectuales antes enunciadas, el consenso menciona que debe existir una disposición general a pensar críticamente. Tener esta disposición a generar, a pensar críticamente es tan importante, o de pronto más importante, que poseer las destrezas intelectuales necesarias.

De acuerdo con el consenso logrado: El pensador crítico ideal, es un sujeto que es habitualmente inquisitivo, bien informado, que confía en la razón, de mente abierta, flexible, justa cuando se trata de evaluar, honesto cuando confronta sus sesgos personales, prudente al emitir juicios, dispuesto a reconsiderar y si es necesaria a retractarse, claro con respecto a los problemas y situaciones que requieren la emisión de un juicio, ordenada cuando se enfrenta a situaciones complejas, diligente en la búsqueda de información relevante, razonable en la selección de criterios, enfocado en preguntar, indagar, investigar, persistente en la búsqueda de resultados tan precisos como las circunstancias y el problema o la situación lo permitan.(Fasione& otros.

http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo_3/bloque_ii/lecturas/pensamiento_critico_facione.pdf Recuperado el 8 agosto de 2011).

Según González(1990, 25)“*Investigadores como Foucault creen que hay unos marcados límites que impiden que un sujeto desarrolle pensamiento crítico. Ellos son: lo prohibido por el sistema social, el control de la voluntad, la construcción de los límites por parte del sistema imperante y la imposición de*

lo necesario. Es por ello que el quehacer pedagógico del docente debe apuntar a recuperar el pensamiento del hombre desde su misma aventura, rompiendo con todo lo sólido que nos proporciona la memoria sobre lo que se ha acumulado para volver más atrás, hasta sus raíces. Y así descubrir como la historia oculta los desafíos bloqueando nuestra mirada y mutilando nuestra imaginación, arrojándonos con el manto de la inercia. Debemos recuperar esta aventura que obliga a trascender la realidad objetual, dada en una exigencia de horizonte, que encarna el desafío de asumir con el manto de la inercia la voluntad de construir y a la vez estar en la historia para forjar los ámbitos de sentido en cuyos causes hay que ver las conductas y las experiencias, en forma de responder al desafío de como el hombre transforma su época en experiencia, aunque para ello tengamos que saber colocarnos ante la historia para poder estar ante las exigencias de construir el futuro”.

Pues en verdad, la transformación de la historia en experiencia plantea trascender sus límites cuando de lo que se trata es de luchar en contra de la inercia, pero siempre partiendo del presente. Viaje a lo desconocido basándose en una necesidad de realidad nueva, he ahí la razón de la utopía, Desarrollo de la razón y del conocimiento que consiste en ser capaz de ubicarse en el momento de la historia. O sea concebir a la conciencia de ruptura como la forma que fundamenta los modelos de razonar del hombre. Es lo que denominamos pensamiento no parametral.

Por consiguiente, con la investigación se pretende reivindicar al pensar como actividad orientada a colocarse ante la realidad del mundo, apoyado en el supuesto de que

esto es posible si se asume un ángulo de apertura hacia la realidad que facilite romper con la inercia interna del pensamiento y con el sesgo forzado por sus parámetros. Rompimiento que supone asumir un razonamiento que incorpore a lo inédito como condición de ruptura de los parámetros, basado en lo indeterminado. Se debe rescatar la actitud necesaria para ubicarse en los umbrales de realidad, ya sea para conocerlas, ya sea para actuar sobre ella.

Según Zemelman (2003) la directriz filosófica de la investigación es el enfoque histórico cultural, que se nutre de conceptos y postulados filosóficos sociales que se desprenden del materialismo histórico dialéctico y su concepción del hombre como ser social (Carlos Marx y Federico Engels ... leyendo a Vigotsky como principal exponente de este enfoque, presenta el aprendizaje como una actividad social que rompe con las concepciones individualistas y autoritarias del sistema educativo tradicional. Aquí el estudiante es un sujeto activo y consiente que interactúa con un objetivo y fin concretos: el aprendizaje en aras de la apropiación del conocimiento, de sus propias transformaciones en la era cognoscitiva, humana y social.

En Vigotsky la construcción y apropiación del conocimiento es una fase individual que depende del desarrollo y de la dinámica del quehacer educativo grupal. Para él “lo que las personas pueden hacer con la ayuda de otra puede ser, en cierto sentido, mas indicativo de su desarrollo mental que lo que pueden hacer por si solos” por esta razón es de suma importancia reconocer que el otro permite construir el Yo crítico, que hoy el mundo globalizante controlado por la burguesía no le interesa

En este enfoque el alumno desarrolla su proceso de aprendizaje insertado y comprometido en una unidad grupal donde se desenvuelve dialécticamente a través del trabajo colectivo o en actividades de cooperación, hasta superar este estado de colaboración y acción conjunta y lograr un nivel superior que corresponda a la etapa en la que se logra un dominio independiente de sus funciones.

De hecho el reconocimiento y valoración de la importancia del grupo como estado social hace que el aprendizaje grupal signifique el fin para la apropiación, desarrollo y socialización de comportamiento. En este mismo sentido se asumen los modelos pedagógicos de investigación-Acción, al concebir el aula como una comunidad académica y epistemológica que se articula en pequeños grupos de trabajo comprometidos con la realidad y sus transformaciones sociales.

En palabras de Garza y de Escanilla (2010,introducción) “el pensador crítico necesita desarrollar habilidades en su forma de pensar, que le permitan explorar mejor su entorno, entablar diálogos basados en el análisis de la información, respeto a otros puntos de vista, y tolerancia hacia visiones distintas del mundo que lo rodea”. El sujeto educador es determinante en el proceso educativo con la creación de escenarios sociales y axiológicos, (debates, mesas redondas, consultas, investigaciones, ejercicios lúdicos) y demás didácticas de su quehacer pedagógico.

El pensador crítico, a medida que trabaja de manera sistemática en la

incorporación de nuevas estrategias para pensar, va fortaleciéndose en cuatro áreas fundamentales: La autodirección, la autorregulación, la autodisciplina y la autocorrección”, esta propuesta permite que los sujetos puedan adentrarse en el pensamiento crítico de una manera más fácil.

Desarrollar el Pensamiento Crítico es un acto de gran importancia ya que permite a los diferentes sujetos ahondar en horizontes utópicos, como dice González (2009, cap II, 47-79), “el horizonte y la utopía han representado formas humanas de incluirse en un futuro diferente, que usualmente se lleva con apocalipsis o mesianismo”. De manera que el sujeto, el individuo deconstruya esquemas o modelos mentales, generando así juicios de valor y sentidos en su experiencia de vida.

Esta investigación es de gran valor para la didáctica crítica, ya que va a mostrar algunas herramientas del pensamiento crítico, permitiendo que el sujeto maestro, lleve al aula una didáctica renovadora, ágil, consecuente con el interés crítico, desde donde se debe partir para provocar el pensamiento crítico en el aula, y es precisamente este horizonte el que nos ha de guiar para ejecutar nuestro trabajo de investigación.

2.6. La Inclusión en el Aula

La educación colombiana ha estado marcada por modelos pedagógicos específicos que han determinado el sujeto actual, modelos homogenizantes y excluyentes, los cuales han dejado a muchos por fuera del sistema educativo, al no adaptarse al sistema establecido. Además del desconocimiento de estrategias adecuadas por parte de los

docentes, para el manejo de las necesidades que se presentan en el aula, la poca aceptación de la diversidad y diferencia de los estudiantes que en ella se encuentra, ocasionando temor, rechazos e inconformidades en los ambientes estudiantiles.

Como propuesta a debatir y propiciar un cambio positivo en la educación ha surgido la inclusión, fundamentada en el respeto por la diversidad y la diferencia de los sujetos, cambiando paradigmas de modelos existentes, dejando atrás parámetros y requisitos establecidos de una educación tradicional y unificadora, con el fin que brinde la oportunidad de desarrollar a cada uno sus capacidades individuales, atendiendo la comunidad socialmente diversa y propiciando transformaciones por medio de prácticas inclusivas. “el objetivo de estas prácticas, es la eliminación de los procesos de exclusión en la educación que son una respuesta a la diversidad de raza, clase social, etnicidad, religión, género y habilidad” (Aisncow, 2005, p.2).

La inclusión que promueve una educación para todos está fundamentada en políticas y lineamientos internacionales que garantizan el apoyo de los gobiernos como:

- La convención de los derechos de los niños por Naciones unidas (1989): reglamenta que deben ser aplicados los derechos a todos los niños sin excepción y se tomarán las medidas necesarias de cualquier forma de discriminación.
- La Declaración mundial sobre la educación para todos, aprobada en Jamtien, Tailandia (1990): la cual establece una visión de conjunto de la

universalización del acceso a la educación para todos los niños, los jóvenes y los adultos y la promoción de la equidad.

- La constitución política de 1991 en donde se reglamenta una atención especial a la población más vulnerable por condición económica, física o mental contemplado en los artículos 13, 47, 67 y 68.

- La Conferencia de Salamanca en 1994, centrada en las necesidades educativas especiales, concluyó que se requiere una reforma considerable de la escuela ordinaria, ya que solo se puede establecer un sistema educativo “inclusivo” si las escuelas ordinarias se vuelven más inclusivas.

- La ley 115 de 1994 en sus artículos 46 y 49, establece que la educación para personas con limitaciones y capacidades o talentos excepcionales son parte integral del servicio educativo público.

- Decreto 2082 de 1996, reglamenta la atención educativa formal, no formal e informal, para las personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales establece el uso de estrategias que respondan a sus necesidades y características.

- Plan decenal de educación 2006-2016(2009), plantea diseñar y aplicar políticas públicas articuladas que garanticen una educación en y para la

paz, la convivencia y la ciudadanía, basada en un enfoque de derechos y deberes principios de equidad, inclusión, diversidad social, economía, cultura, étnica, política, religiosa sexual y de género.

Hasta el momento el concepto de inclusión se ha tomado desde cinco diferentes concepciones, las cuales reflejan en gran parte el proceso histórico que lleva la educación inclusiva con calidad en el mundo y que se puede ver reflejado en los programas propuestos por los estados en la atención a la diversidad y grupos vulnerables (Ainscow, 2008, p.22).

Estas concepciones son:

2.6.1. La inclusión en relación con la discapacidad y las necesidades educativas especiales

Ésta concepción ha generado investigaciones como: “Inclusión o integración de las personas con discapacidad” realizada en Venezuela por Henríquez Brito, la cual, busca conocer el estado del arte de la integración de las personas con discapacidad, se basa en las prácticas docentes y llega a la conclusión, que para una educación inclusiva conviene implementar las nuevas concepciones que se desarrollan en la educación, situando los esfuerzos de forma contextualizada en las necesidades de las personas, realizando un enfoque integral de las mismas y desarrollando las acciones en pro de una mejor calidad de vida.

Otra de las investigaciones encontradas fue “Discapacidad en Colombia” realizada por el grupo Saldarriaga Concha la cual se enfocó en realizar un análisis de la situación en general de la discapacidad y lo que se contrastó con un indicador que mide en los territorios la magnitud de la exclusión. Infiriendo el grado de exclusión con respecto a los derechos de salud y educación de cada individuo, se calcula la proporción de personas excluidas en cada entidad territorial y se determina cinco niveles de exclusión para clasificar los territorios.

Como podemos apreciar en estas investigaciones la inclusión es tomada como la forma de integrar a las personas con alguna discapacidad a la educación formal. Cada persona tiene derecho al pleno desarrollo de sus capacidades, como aprender y no ser excluidos del aprendizaje, el cual implica a lo largo de la vida a moverse en dos dimensiones, desde sistemas educativos rígidos y lineales a sistemas educativos flexibles y diversificados que ofrezcan múltiples oportunidades educativas a lo largo de la vida. (Blanco, 2008, 7)

La educación que han tenido los niños, niñas y jóvenes con limitaciones físicas o mentales ha sido una educación excluyente, ya que han sido separados de los demás, incluso muchas veces no gozan del derecho a la educación, puesto que las escuelas cercanas no cuentan con una planta física adecuada o con materiales necesarios y docentes capacitados para poder ofrecer una educación que les garantice un pleno desarrollo del aprendizaje.

2.6.2. Exclusiones disciplinarias

Otra forma de concebir la inclusión, son las Exclusiones Disciplinarias, la cual, responde a la necesidad de educar a los niños que no son fáciles de manejar, o que no se acomodan a las normas y reglas de la educación tradicional, y que por su comportamiento, y actitudes son rechazados de las escuelas. Situaciones como “mandar a los niños a casa durante una tarde, la inasistencia injustificada y la clasificación de algunos en categorías por sus dificultades emocionales o de conducta pueden considerarse como exclusiones disciplinarias informales” (Ainscow, 2005, 15) afectando el derecho legítimo que tiene todo ser a la educación, se olvida que “todas las personas tienen potencialidades para desenvolverse dentro del espacio educativo accediendo a los diferentes grados de la educación formal, la escuela les debe garantizar los apoyos adicionales que demandan, con el fin de que desarrollen las competencias básicas y ciudadanas aun cuando necesiten más tiempo y otras estrategias para lograrlo” (Cedeño, 2007, p. 4) la escuela debe garantizar su permanencia, en vez de retirarlos con alguna excusa, ya que no se acomodan a los modelos establecidos, y los demás puedan tener el desarrollo adecuado de su aprendizaje, es claro que la sociedad es excluyente de todo aquello que no se acomoda a las condiciones esperadas.

“El reto principal que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo es como favorecer la inclusión, la preocupación deben de ser los muchos jóvenes que dejan las escuelas con calificaciones poco válidas, los que se ven segregados en diversas formas de educación especial apartados de las experiencias educativas generales y los que simplemente eligen abandonar ya que la enseñanza les parece irrelevante en sus vidas” (Ainscow, 2005,5)

El proceso de la mejora de la educación inclusiva lo que propone es centrar la visión en el sujeto, y no en el conocimiento, aunque haga participe del desarrollo integral de éste, busca fomentar una educación más humana, en donde la participación de cada uno de los integrantes del aula sea valorada y respetada, lo que se propone es crear espacios en donde se eliminen todo tipo de exclusiones y discriminaciones de los ambientes escolares.

2.6.3. Grupos vulnerables a la exclusión

La inclusión es una forma de superar la discriminación y la desventaja de un grupo de alumnos que sean vulnerables a las presiones excursionistas y respetar “el derecho a que todos los niños y niñas vivan las mismas experiencias para facilitarles a todos y a cada uno, el desarrollo de su potencial personal y alcanzar así, su identidad básica de ser humano y no la de ser diferente o deficiente” (MEN, 2006, 18). Una de las investigaciones encontradas con referencia a esta concepción fue un proyecto del Ministerio Nacional de Educación Colombiana. El cual está basado en formar formadores de Formadores para una educación Inclusiva con calidad, hace una prueba piloto en algunos colegios de dos municipios de Antioquia, para obtener la información necesaria con el fin conocer la realidad educativa de las regiones y desarrollar procedimientos ajustados a la realidad del país. Y partiendo como principio que el servicio educativo colombiano se encuentra en un proceso de transformación permanente que busca valoración y participación de la diversidad étnica, cultural y personal con modelos flexibles que respondan a la real diversidad poblacional con pertinencia y calidad para

disminuir la inequidad, la exclusión y la fragmentación social que caracteriza nuestro país.

2.6.4. La promoción de una escuela para todos

Esta concepción es también llamada como escuela polivalente, es decir que atiende a la comunidad socialmente diversa y que se puede transformar los espacios escolares por medio de la diversidad, es “conseguir que docentes y estudiantes asuman positivamente la diversidad y la consideren un factor de enriquecimiento, en lugar de un problema aplicado al ámbito familiar y comunitario, generando un cambio de actitud que favorezca la convivencia solidaria y tolerante como una nueva forma de enfrentar la diversidad humana” (MEN, 2006, p. 10)

esto implicaría necesariamente el desarrollo de un conjunto articulado y coherente de políticas referidas entre otros aspectos, como una propuesta curricular pertinente y relevante inscrita en una visión compartida que facilite el dialogo entre los diferentes niveles educativos, con unas estrategias pedagógicas variadas y complementarias que atiendan debidamente la especificidad de cada estudiante, además de proponer de una estructura física y de materiales didácticos alineados con el proyecto pedagógico(Cedeño, 2007, p. 14)

Implicaría también de una capacitación adecuada y constante de docentes con el fin de conocer el proceso a fondo de cada estudiante, ya que la educación inclusiva es una propuesta en constante transformación, y evolución en su concepción de educación, enseñanza y aprendizaje, es una apropiación del contexto sociocultural de cada estudiante garantizando que pueda desarrollar su aprendizaje, ”cada escuela que pretenda enfocarse

en la inclusión se enfrenta al reto de incluir a todos y no dejar a nadie por fuera desde ningún aspecto, buscando siempre el desarrollo integral de los niños, niñas y jóvenes de la institución. (MEN, 2007, p.19)

2.6.5. Educación para todos (EPT)

Esta concepción es más cercana a la necesidad de educación de la población infantil y de la sociedad en general, es una política educativa que abarca la cobertura y el derecho a la educación y pretende que todos los niños tengan acceso a cinco años de educación primaria universal para el año 2015, y que la lleven a feliz término, buscando con esto la radicación de la pobreza y una sociedad más justa y equitativa. Los gobiernos han de garantizar que todos los niños tengan acceso a la gratuidad, sin discriminación de raza, credo, género o clase social.

Cuando se habla de una EPT, se refiere a que no es solo que los niños estén en un aula de clase, sino que puedan desarrollar plenamente sus capacidades desde sus diferencias, y no que se aparten para hacer una educación excluyente. La educación como derecho y una escuela que sea para todos abre las puertas a muchos que estaban olvidados en los sistemas normales educativos, o que su educación era totalmente aparte, el hablar de todos, es poder construir condiciones de vida mejor y unas sociedades más justas y solidarias (Aisncow, 2008, p. 23).

Ainscow (2008) propone unos criterios para que la EPT se desarrolle en las escuelas.

- Los estudiantes deben participar en la construcción de los currículos, ya que estos tal como están diseñados aumentan la exclusión
- La restructuración de las culturas, las políticas y las prácticas de las escuelas deben responder a la diversidad de los estudiantes de su localidad
- La presencia y la participación y los resultados escolares de todos los estudiantes vulnerables a las presiones excursionistas, no solo de los disminuidos o de los que se catalogan como “alumnos con necesidades educativas especiales”.

El cambio no es fácil, pero no es imposible es cuestión de aptitud, de un cambio profundo de mentalidad y de las estructuras tradicionales existentes en los sistemas educativos actuales, la sociedad de hoy exige que todos tengamos un lugar en ella y que participemos activamente en los cambios, algo que se logra con una mejor educación y con un desarrollo adecuado de cada uno de los individuos que hacemos parte de ella.

III. TERCERA PARTE

3. Propuesta Metodológica

De acuerdo con el interés interpretativo de la presente investigación, el método escogido fue la Teoría fundada. Dicho método fue desarrollado dentro de la Sociología por Barney Glaser y Anselm Strauss, a finales de la década de los años 60. Las bases teóricas de este método se encuentran en la corriente filosófica denominada en las ciencias sociales como Interaccionismo simbólico. Fue Mead (1934), en su libro *Espíritu, persona y sociedad*, quien expuso, por primera vez, algunos de los principales conceptos de esta corriente; con base en sus conceptos, Blúmer finalmente acuñó el término Interaccionismo simbólico. Esta corriente filosófica, fue fundamentada en la fenomenología, cuyo mayor exponente es Husserl, quien al negarse a hacer algún juicio de la existencia, utiliza la ‘epokhe’, lo que él llama la puesta en paréntesis, esto es, abstención de toda posición existencial. Éste va a ser el método de Husserl, la Fenomenología: la posición sine qua non del pensamiento de no tomar posición existencial alguna; es la abstención en la toma de posición, es entonces un método puramente descriptivo.

Heidegger, uno de los discípulos de Husserl, no practica la epokhé, y propone volcar la fenomenología en la hermenéutica. Según él, la fenomenología no está libre de prejuicios ni puede considerarse una descripción neutral y transparente de lo real, ni la propia conciencia un yo imparcial, es decir, cualquier respuesta a una pregunta acerca de la realidad se haya manipulada de antemano, ya que siempre existe una pre comprensión

acerca de todo lo que se piensa; esta pre comprensión de las cosas produce una circularidad en la misma comprensión que va de lo comprendido a lo incomprendido y que es lo que se ha denominado ‘circulo hermenéutico’, algo inevitable al hombre.

Es esta última postura, la base fenomenológica del Interaccionismo simbólico, el cual pone énfasis en la interacción de los individuos y en la interpretación de sus procesos de comunicación. “Tiene como centro de análisis el estudio del mundo social visible, tal y como lo hacen y comprenden los actores vinculados al mismo y no sólo como una expresión de las estructuras profundas de la sociedad” (Sandoval, 2002, ps.58-59).

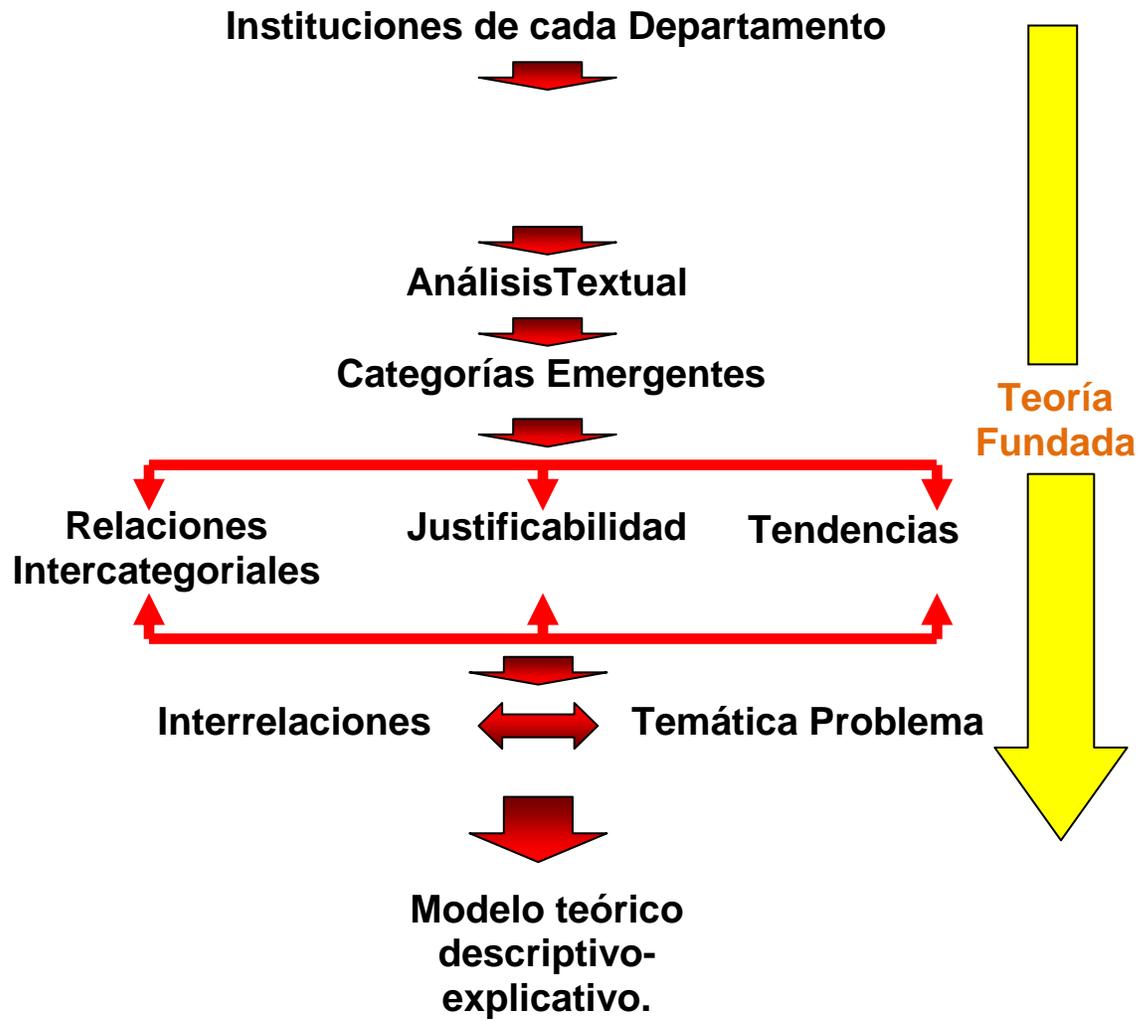
La teoría fundada hunde pues sus raíces en la fenomenología, al desprenderse de la corriente filosófica del Interaccionismo simbólico; Glaser&Strauss (1967), la describen como un modo de hacer análisis que trata de identificar los procesos básicos en la interacción. El propósito de la presente investigación, acorde con la intencionalidad del método, fue construir teoría descriptivo-explicativa, que aclare conceptual y metodológicamente, a través de las categorías que emergieron en la recolección de información y en la saturación de las mismas, las comprensiones y las nubes de significados que hay sobre el sujeto y las prácticas pedagógicas que utilizan las diferentes instituciones que atienden población en situación de vulnerabilidad.

La significación que a este proceso se le ha dado, solo pudo capturarse en cada una de las instituciones, ya que la significación que se da a los fenómenos, depende entre otros factores de los aprendizajes previos de los actores, de la actitud de éstos, del contexto y

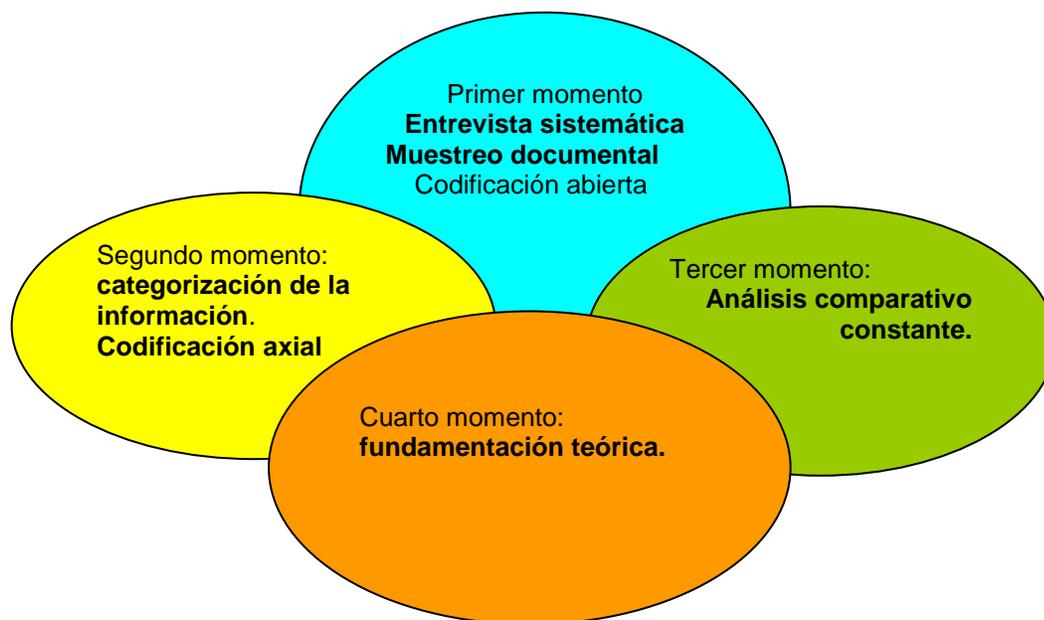
de los intereses, entre otros.

Como lo planteaba Heidegger, citado por De la Cuesta (1996), cualquier respuesta a una pregunta acerca de la realidad se haya manipulada de antemano, ya que siempre existe una pre-comprensión acerca de todo lo que pienso. El interés de la recuperación del significado de la experiencia de cada una de las instituciones se basa en la necesidad de construir un marco teórico descriptivo-explicativo de las bases conceptuales y metodológicas de dicho proceso. A través de la comparación constante de la información recogida de los diferentes actores entrevistados, de la observación y del documento del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada institución (intra), se realizó, además, una comparación constante entre las nueve instituciones (inter), para visualizar las diferencias o similitudes de los significados que se construyen en cada una de las instituciones sobre este proceso, y la influencia de los contextos geográficos e idiosincráticos, en cada una de las experiencias y en las bases conceptuales y metodológicas de éste en general.

3.1 Diseño Metodológico



3.2. Estructura del Diseño



3.3. Escenario de Estudio

El escenario de estudio estuvo constituido por siete instituciones educativas de algunos municipios del departamento de Huila, una del valle del Cauca y una de Risaralda.

Huila:

1. **Municipio** de Yaguará (Huila)

Institución Educativa: Ana Elisa Cuenca Lara.

Cuenta con sesenta y ocho (68) docentes, cuatro (4) directivos, siete (7) sedes:

"Bajo Mirador", "Letran", "Upar", "La Floresta", "Arenoso", "Santa Ana",

"Fernando Monje Casanova" y su sede principal, 1180 estudiantes.

2. **Municipio:** Altamira (Huila)

Institución Educativa: Divino Salvador

Cuenta con 38 docentes, tres directivos; nueve sedes: María auxiliadora, María de Nazaret, Villa Fernanda, el Griffó, el Porvenir, Pajissi, Rancho Espinal, el Puente; el número de estudiantes es de 840

3. **Municipio:** Neiva (Huila)

Institución Educativa Liceo Santa Librada

Cuenta con noventa y nueve (99) docentes, cinco (5) directivos, una sede: el Triangulo. El número de estudiantes es de 2632.

4. **Municipio** Garzón (Huila)

Institución Educativa San Antonio del Pescado

Cuenta con treinta (30) docentes, dos(2) directivos, once (11) sedes: el Pescado, el Rosario, Albania, Campo Bello, Santa Elena, San Pedro, El Viso, Agua Caliente, Las Mercedes, San Luis, La Esperanza. El número de estudiantes es de 970.

5. **Municipio** Santa María (Huila)

Institución Educativa el Cisne

Cuenta con once (11) Docentes, un (1) Directivo; cuatro (4) sedes: el Cisne, San José, Los Andes, Neira. 231 Estudiantes.

6. **Municipio:** Algeciras

Institución Educativa Los negros

Cuenta con quince (15) docentes, un (1) directivo, tres sedes: El Vergel, La Libertad, Las Palmas; el número de estudiantes es de 305.

7. **Municipio** de Paicol

Institución Educativa:Luis Edgar Duran Ramírez

Cuenta con cincuenta y ocho (58) docentes, cuatro (4) directivos, las sedes rurales: las Lajas, Las Lajitas, Mercedes, Matanzas, Sta Rita, las Orquídeas, el Vergel, Peña Negra, Primavera, El Ocaso. el número de estudiantes es de 1837.

Valle del Cauca:

8. Municipio: Jamundi

Institución educativa: Manuela Beltrán sede primaria

Cuenta con Directivos cinco (5); Docentes, sesenta y siete (67); Sedes (2): Manuela Beltrán, Instituto educativo central de Bachillerato Integral; Estudiantes 2163

9. **Risaralda:**

Municipio: Marsella

Institución Educativa: centro educativo rural el Rayo.

Cuenta con nueve (9) docentes, un (1) directivo rural; seis (6) sedes: el Sinaí, el Rayo, el Surumbo, la Oriental, la Ceja, San Andrés; el número de estudiantes es de 110.

3.4. Unidad de Análisis:

El análisis se realizó sobre las categorías determinadas como categorías iniciales para el acercamiento a las instituciones, las categorías *concepciones y prácticas educativas* que la institución y/o los maestros han apropiado para atender educativamente los estudiantes desde la diversidad que les es propia y las *concepciones sobre la condición o situación de vulnerabilidad* que viven los estudiantes, se revisó además *las concepciones sobre la calidad* que han ido apropiando dichas instituciones, y las concepciones sobre si la escuela desarrolla o no el *pensamiento crítico* en los estudiantes.

3.5. Recolección y Sistematización de la Información

La entrevista, la observación y el análisis del PEI fueron las estrategias que se utilizaron para obtener la información necesaria.

En un primer momento se construyó una matriz de identificación con cuatro columnas de complejidad: en la primera columna se ubicaron unas pre categorías iniciales, pensadas desde el interés de los investigadores, las cuales ordenaron los códigos claves de los elementos que se querían comprender en la realidad, estos son: prácticas educativas, vulnerabilidad, pensamiento crítico, inclusión y calidad; en la segunda columna -y desde donde se esperaba la emergencia- se instalaron unas categorías secundarias (o conceptos generadores) que emergieron al desarrollar la comprensión que se tenía sobre las primarias, en el mismo orden y en tercer lugar emerge otra línea de desagregación de

categorías: las terciarias(ver anexo 1), desde allí y para responder a cada línea de significación se construyó la entrevista (semiestructurada) (ver anexo 2). Se utilizaron dos entrevistas: la para docentes y la para administrativos.(ver anexo 3)

Las preguntas que se utilizaron en las entrevistas tratando de responder a la teoría fundada (Strauss &Corbin, 2002) fueron de carácter sensibilizador, conceptual y estructural y de tipo generativo, lo que permitió en determinado momento ampliar las preguntas y por tanto la emergencia de categorías.

Otra de las estrategias utilizadas para recoger la información fue la observación participante, para la cual se realizó una inmersión en cada una de las instituciones de aproximadamente 8 días, buscando con ello conocer las vivencias de primera mano; para realizar dicho proceso se utilizó una guía de observación previamente concebida (ver anexo 4), con dicha vivencia se pretendió develar algunos datos y corroborar otros; la observación se hizo en diferentes escenarios: aulas, descansos, reuniones, y en distintas circunstancias y momentos.

Hay que recordar que, en teoría, la recopilación de la información y su análisis tienen lugar de manera simultánea. “La recolección de datos y los análisis se ligan así de manera más estrecha a partir de la observancia de cuatro criterios centrales: pertinencia, efectividad, relevancia y modificabilidad.” (Glaser, 1992 citado en Sandoval, 2002, 84); por tanto en esta investigación el análisis inicio desde los primeros momentos de acercamiento a las instituciones y a los actores entrevistados, dichos actores fueron: los maestros de las

instituciones y los directivos.

La otra estrategia utilizada para el análisis de la información fue la lectura documental del PEI, la cual se utilizó luego de la respuesta en las entrevistas y la observación no participante para comparar o más bien para triangular la información y los aspectos emergentes.

3.6. Análisis de la Información y Emergencia de las Categorías

La recolección de la información se hizo utilizando como estrategia, la sobresaturación de la información; es decir el acercamiento a los maestros y directivos de las instituciones se realizó por medio de las entrevistas, estas se aplicaron a tantas personas como fue necesario hasta que cada una de las preguntas fue sobresaturada –cuando ya no habían datos nuevos en más de tres actores, se dio por terminada la aplicación-; luego de ello y acudiendo a la propuesta que hace la metodología de la teoría fundada se inicia la codificación abierta de la información; para ello, se incorporaron los datos en la unidad hermenéutica que permite constituir el Atlas T; allí inicia la codificación o análisis abierto.

3.6.1. Codificación abierta:

Como herramienta fundamental para el análisis; entonces se utilizó el software Atlas ti 6.0, que sirve básicamente para utilizar la metodología y los principios de la teoría fundada.

Esta fase de análisis comprendió dos momentos: el primero, correspondió al análisis textual, o de categorización abierta de la información obtenida en cada una de las instituciones –análisis inter-institución-, que se refiere a la codificación de la información cualitativa ya clasificada mediante la lectura concienzuda y repetitiva de la información y la utilización del Atlas Ti; esta actividad se realizó a través de la búsqueda, línea por línea, de los conceptos definidos previamente en la matriz de identificación y que fueron ubicados dentro de la información disponible. Una vez identificados estos conceptos, se les asignó el código.

En un segundo momento se inició el establecimiento de relaciones en la emergencia de códigos en cada una de las entrevistas aplicadas dentro de cada una de las instituciones, ejercicio que permitió visualizar la densidad de las categorías -relación con otras categorías-; a la par que se hizo éste proceso y como lo recomienda Sandoval (2002), se fueron elaborando los memos y notas en donde se planteó lo que se fue comprendiendo o eventos y actitudes que surgieron en el momento de la entrevista y que fueron insumos importantísimos en la construcción de la teoría; así mismo, a medida que se codificó, fueron emergiendo nuevas categorías, que se presentaron de manera repetitiva y que no habían sido considerados en la conformación inicial del árbol de categorías.

En la siguiente matriz, se puede observar la densidad de categorías que fueron emergiendo por institución en la codificación abierta, ésta permite comparar las comprensiones sobre cada categoría inicial que tienen los actores de las instituciones, la matriz se lee de derecha a izquierda, la emergencia inicia en la tercera línea –derecha a

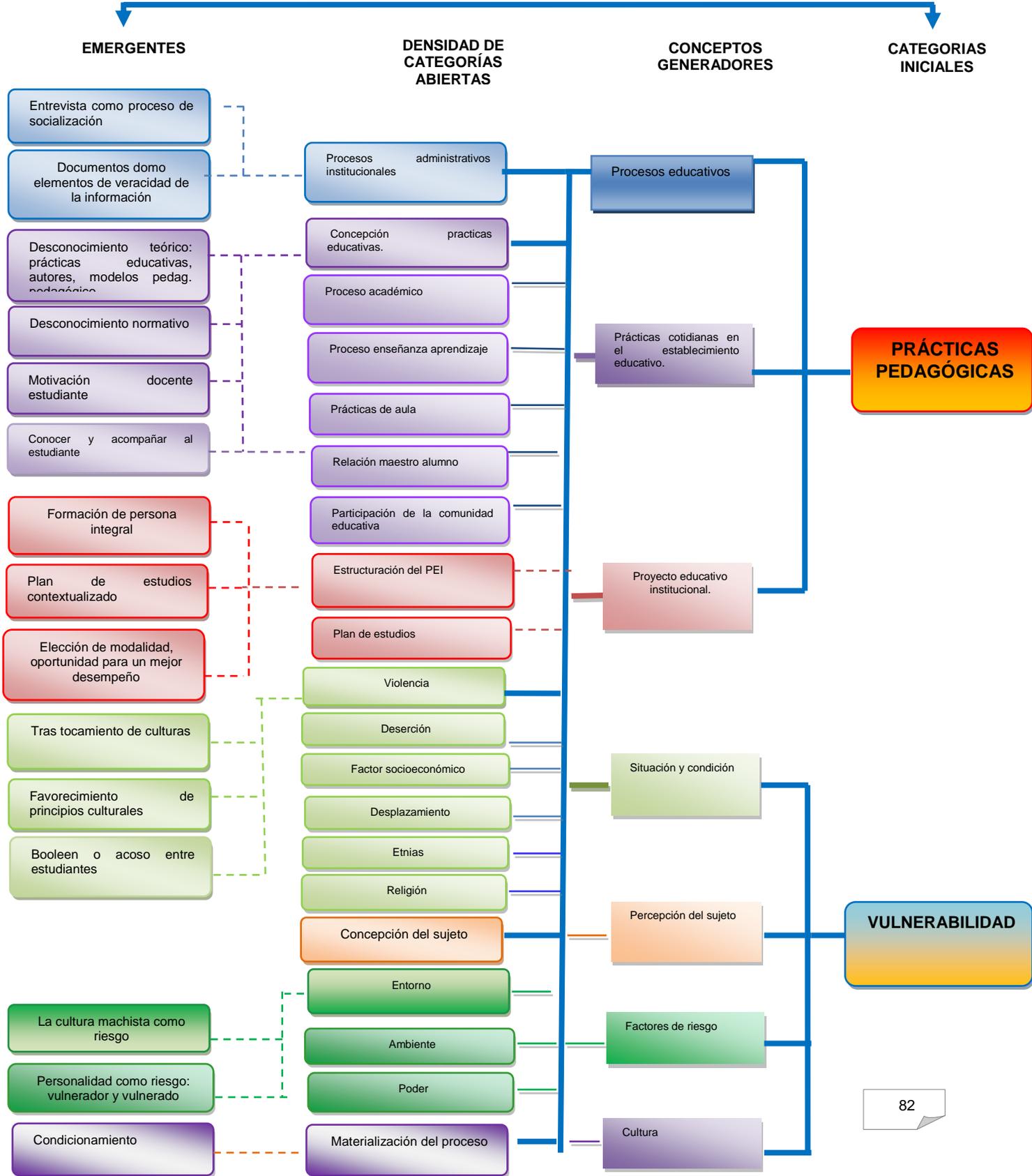
izquierda-, ya que las dos primeras son constitutivas del instrumento utilizado para la construcción de las entrevistas (Ver anexo 5).

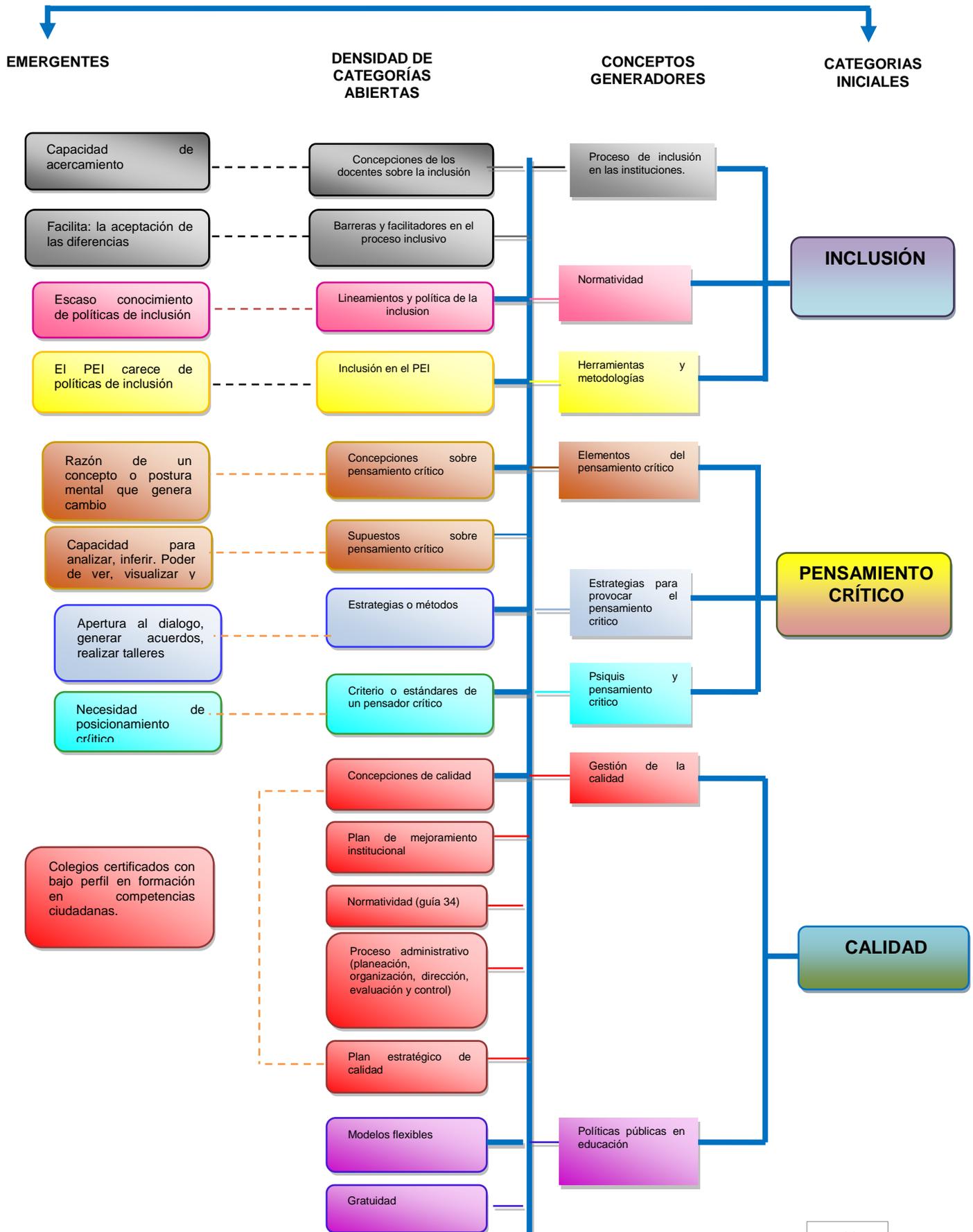
ANEXO 5

INSTITUCION EDUCATIVA DIVINO SALVADOR--ALTAMIRA

FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL

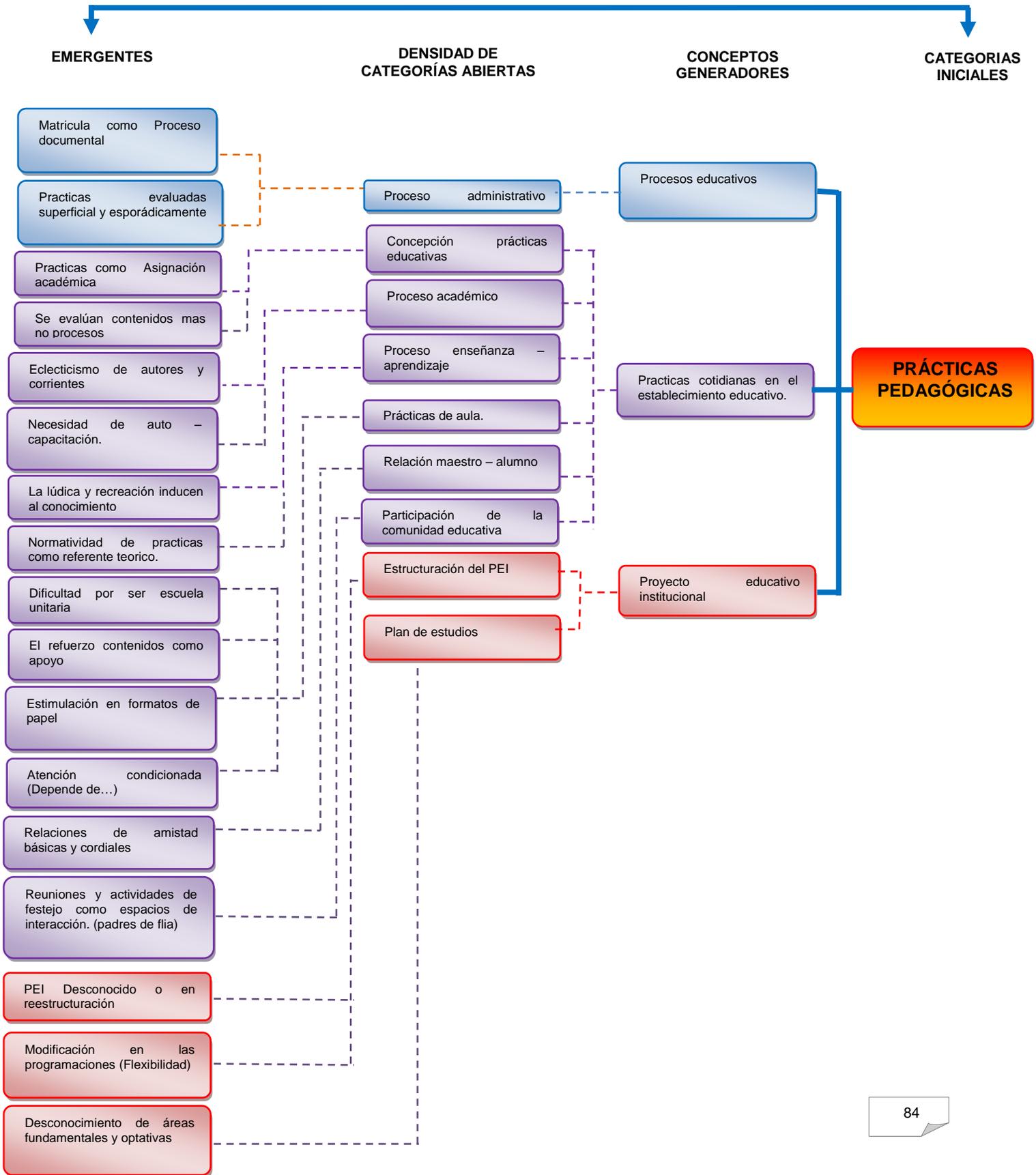




INSTITUCION EDUCATIVA LOS NEGROS –ALGECIRAS HUILA

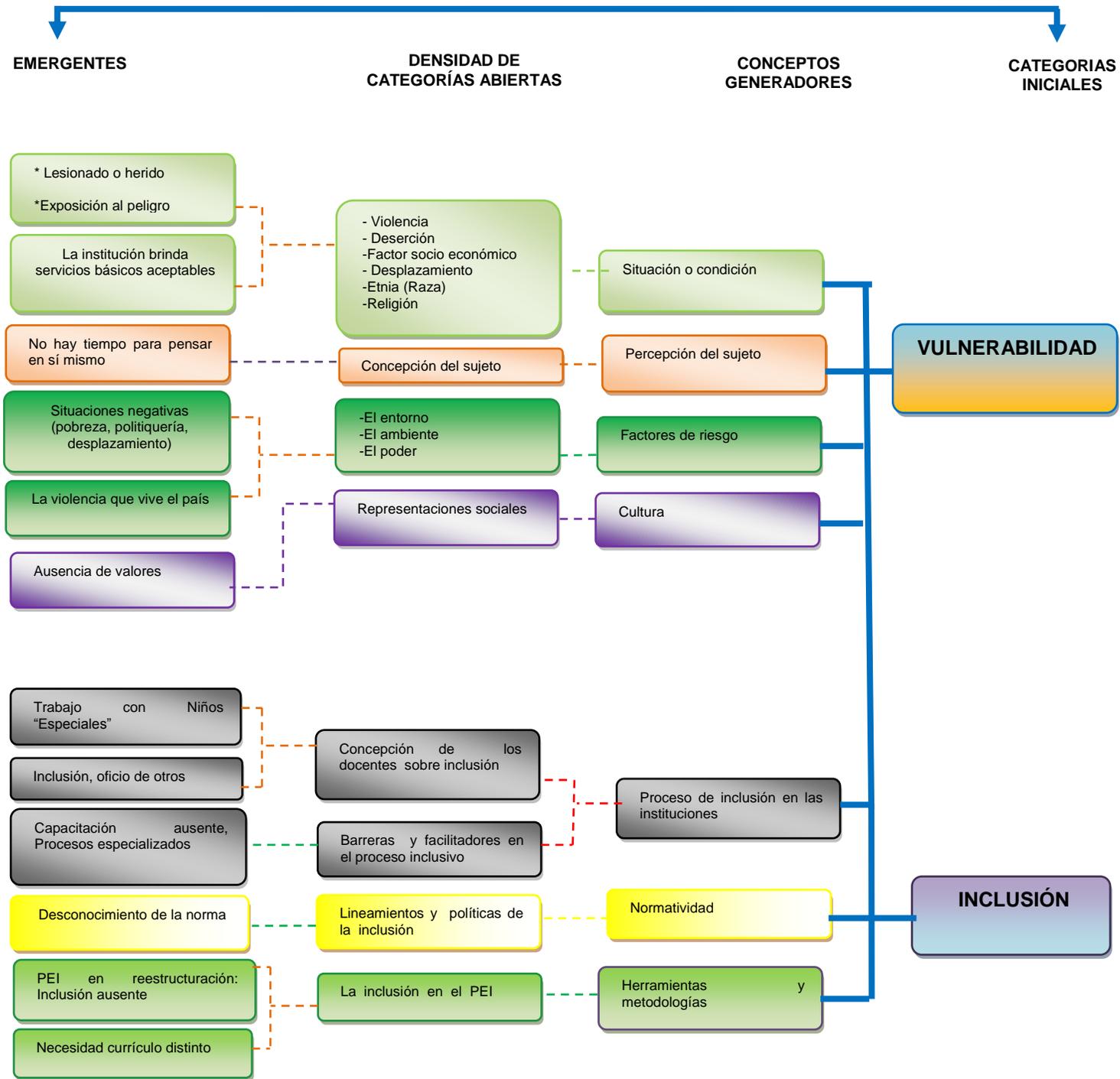
FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

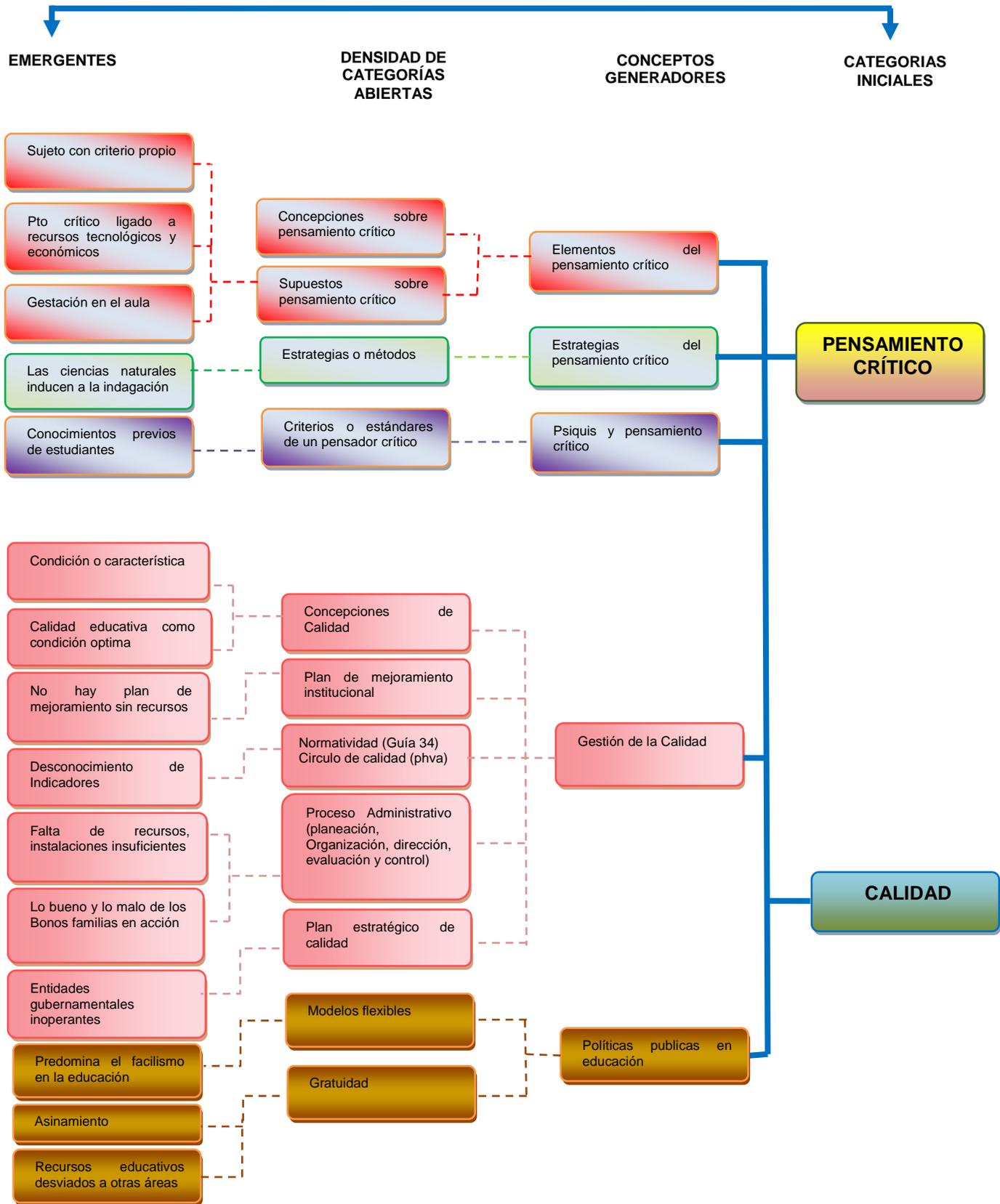
CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL

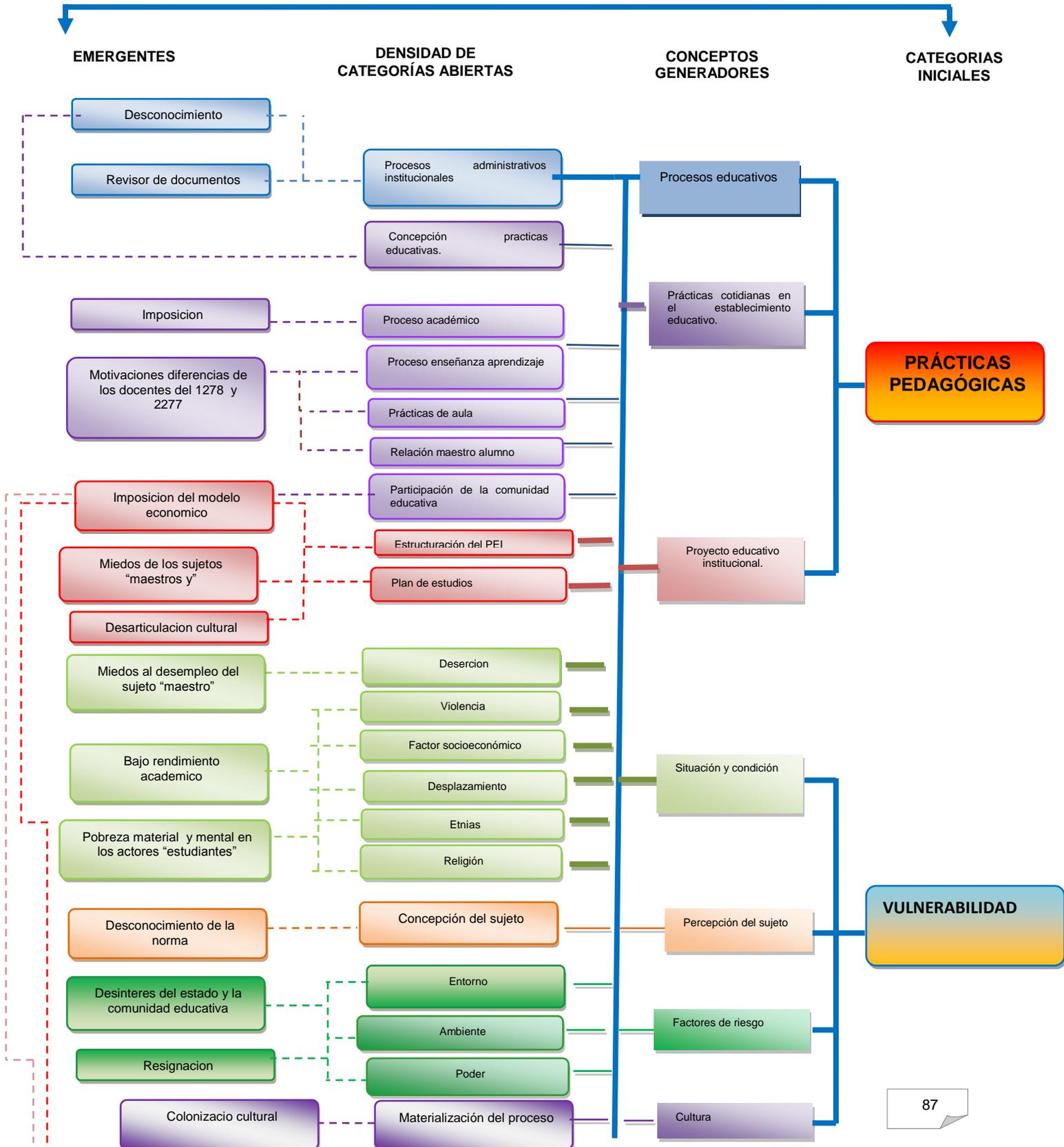


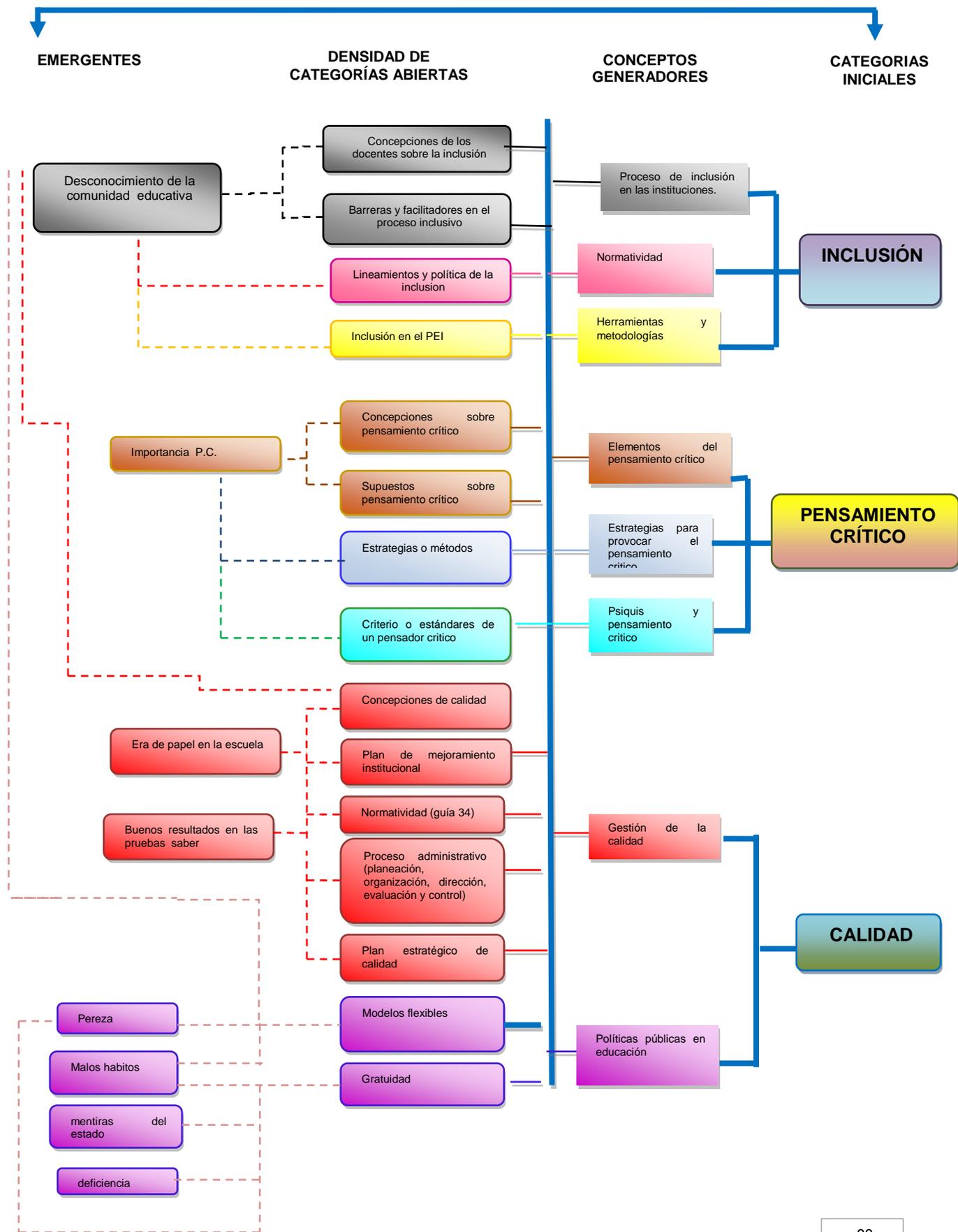


I.E. LICEO DE SANTA LIBRADA- NEIVA-HUILA

FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL





INSTITUCION EDUCATIVA EL CISNE – SANTA MARIA HUILA

FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

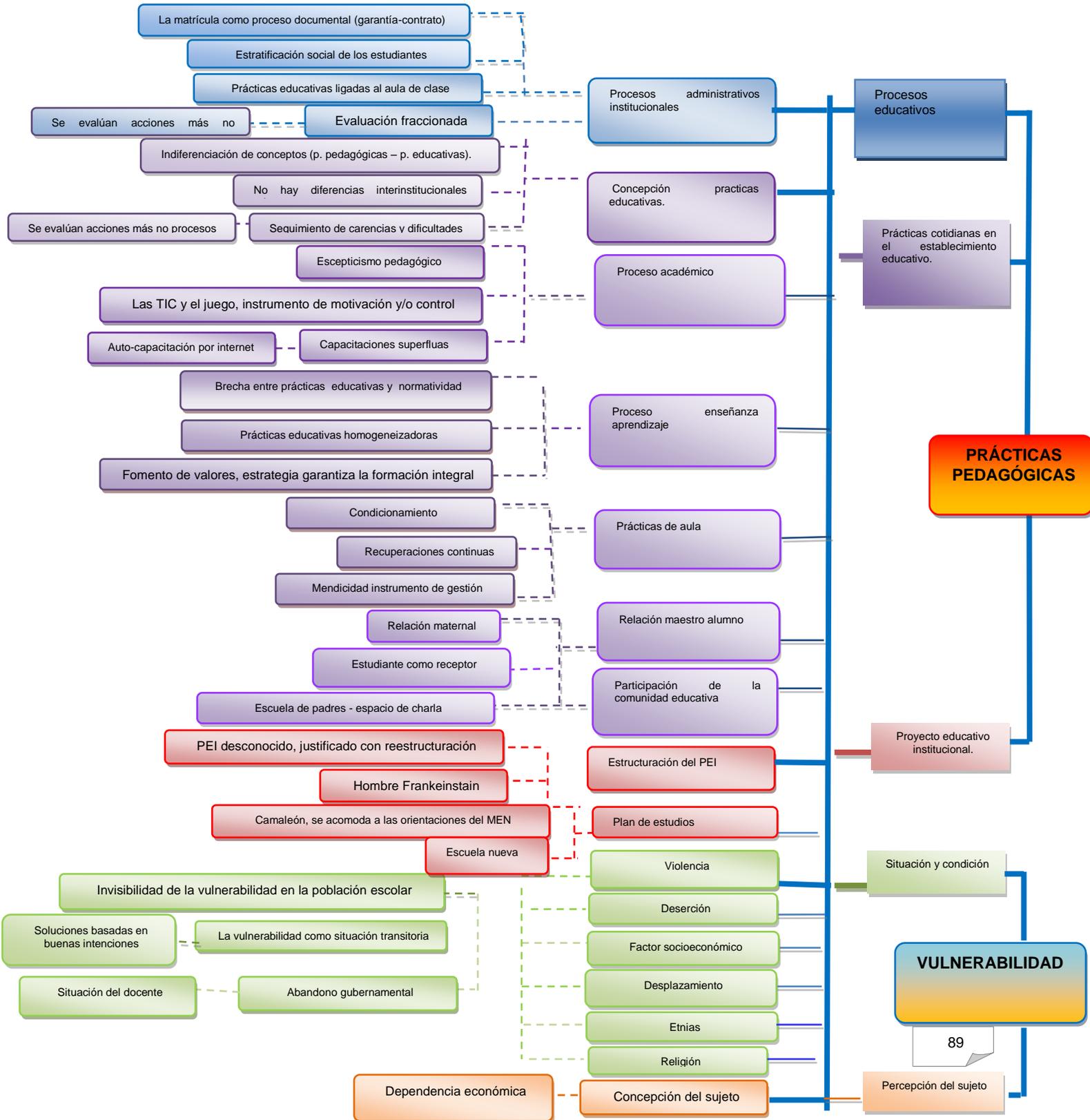
CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL

EMERGENTES

DENSIDAD DE CATEGORÍAS ABIERTAS

CONCEPTOS GENERADORES

CATEGORIAS INICIALES

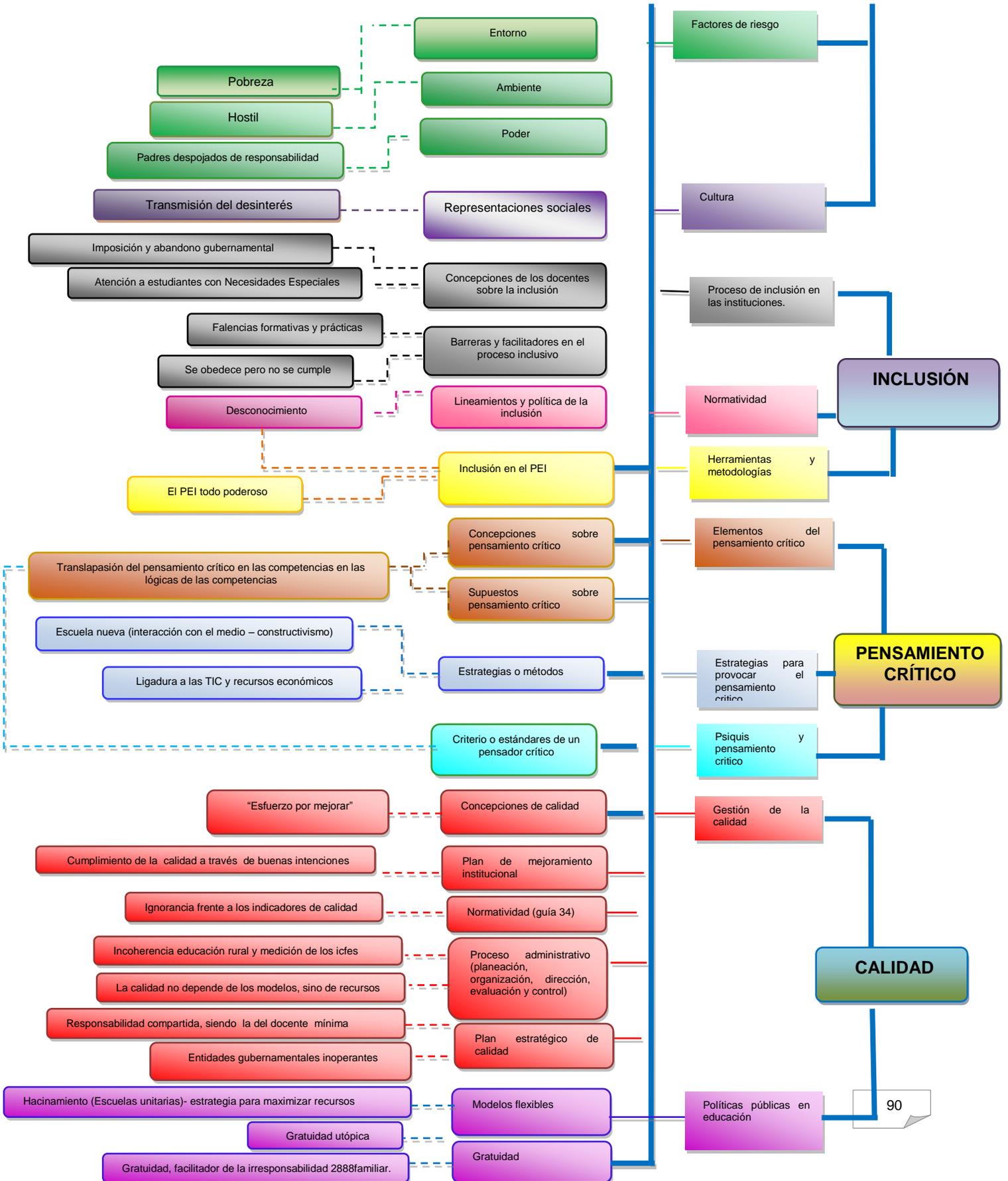


EMERGENTES

DENSIDAD DE CATEGORÍAS ABIERTAS

CONCEPTOS GENERADORES

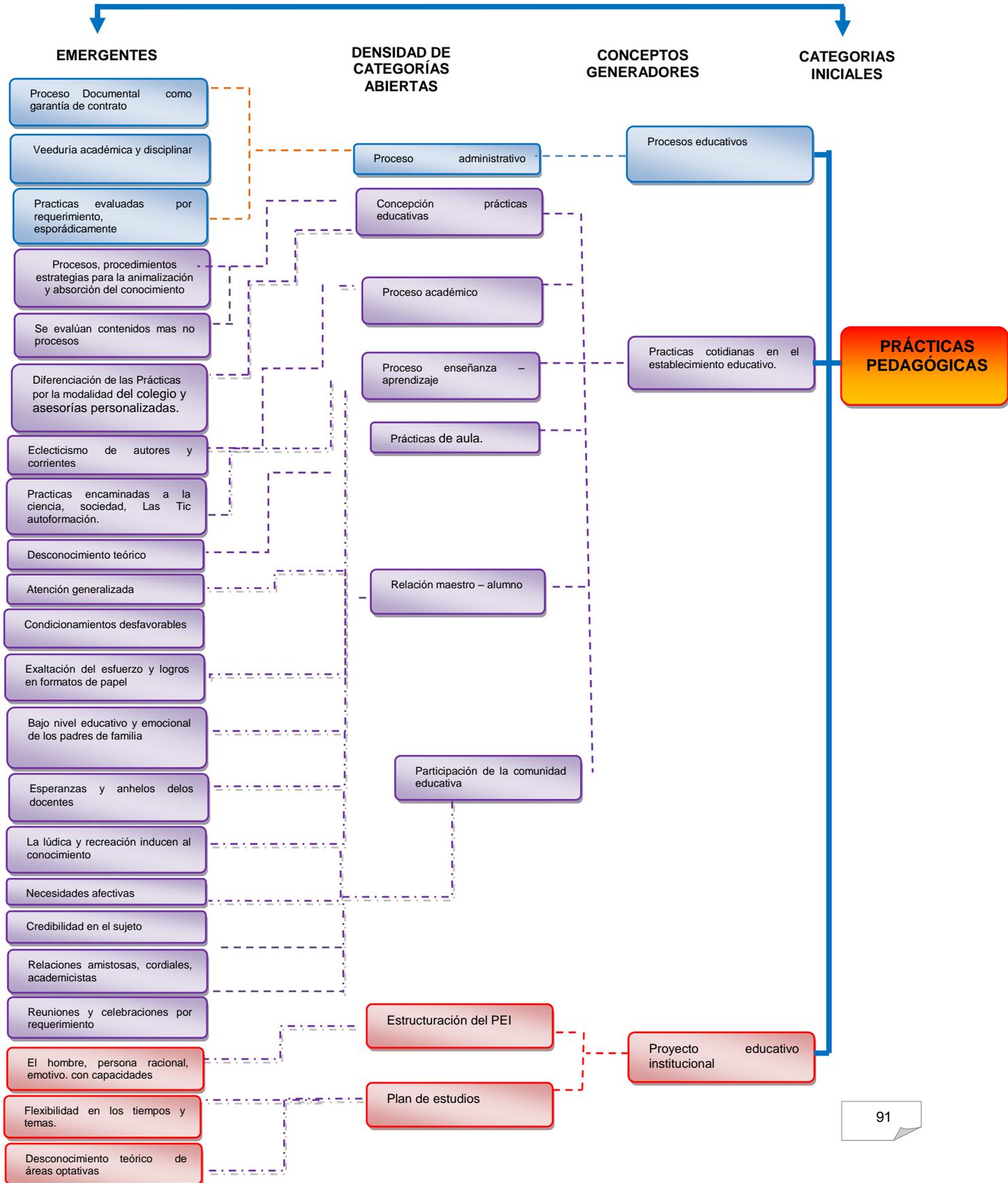
CATEGORIAS INICIALES



INSTITUCION EDUCATIVA SAN ANTONIO DEL PESCADO—GARZÓN H.

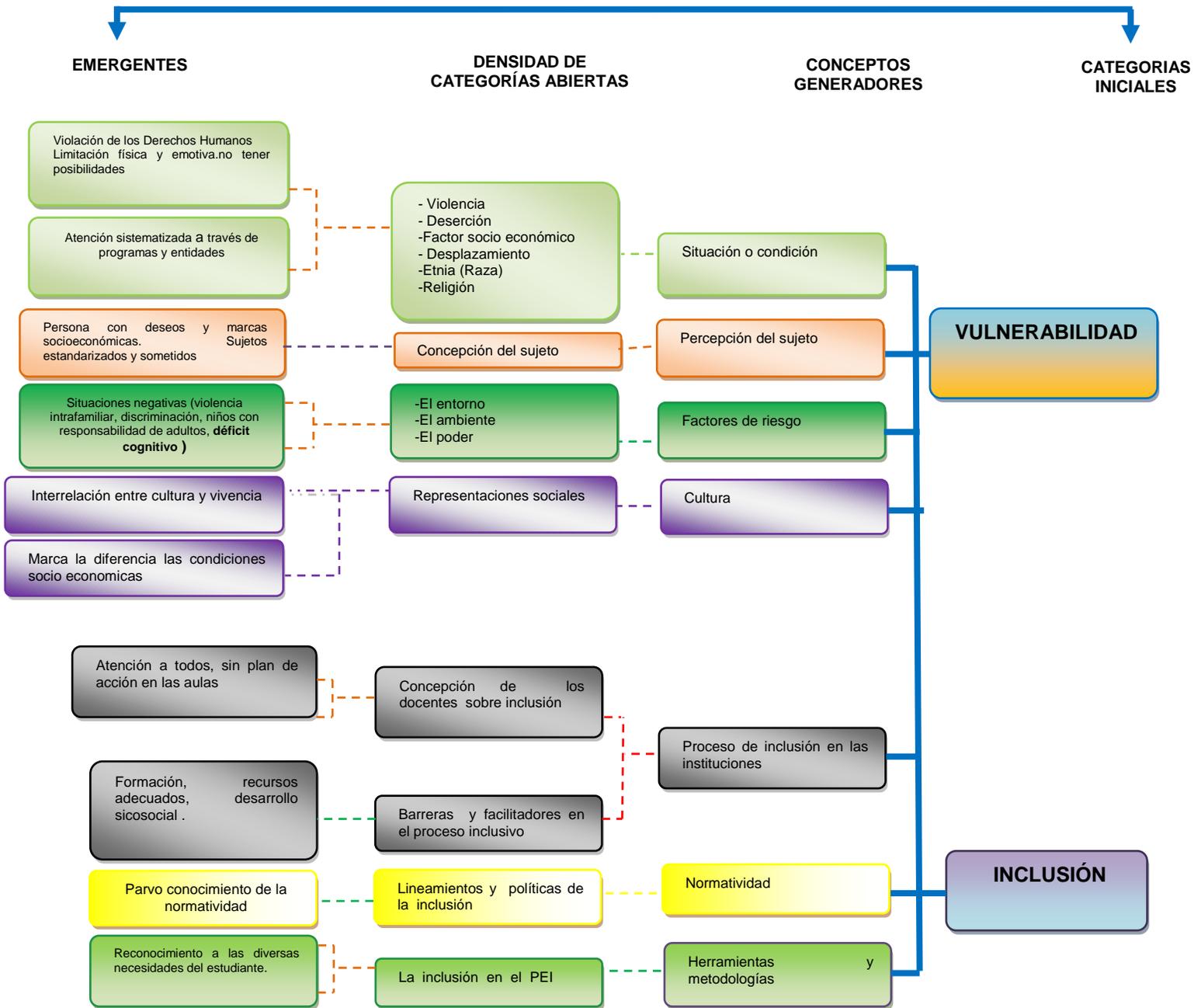
FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



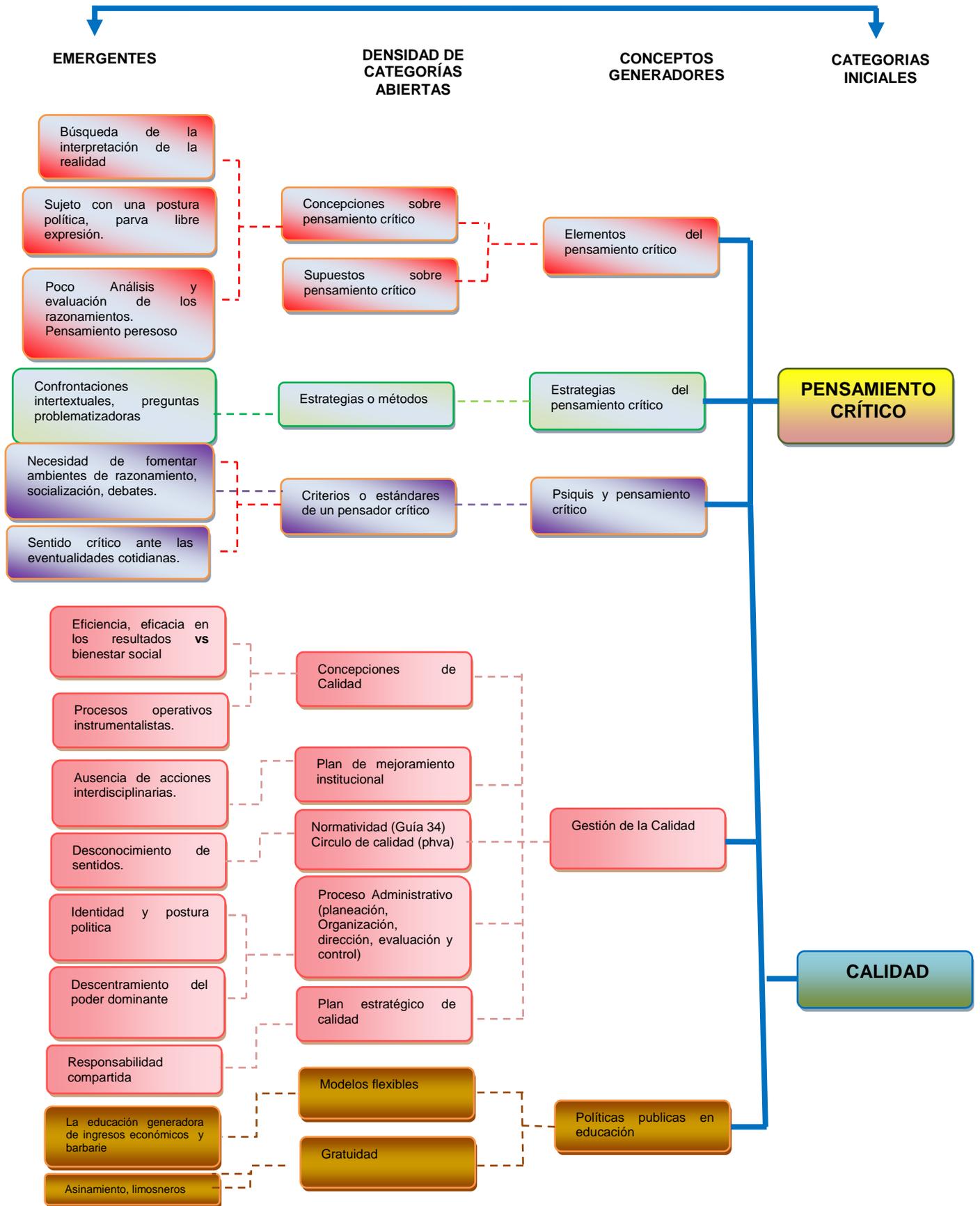
FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

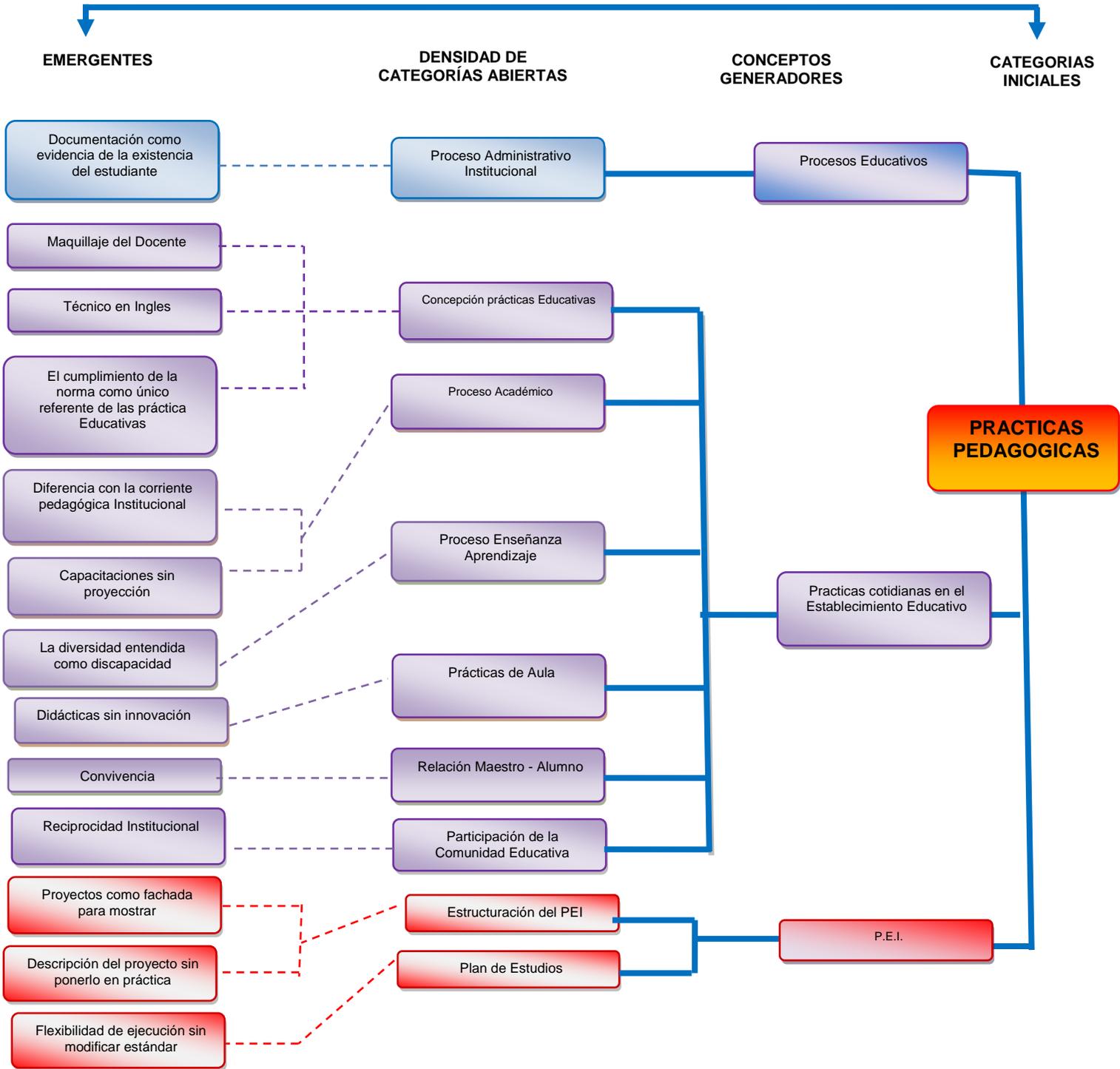
CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL

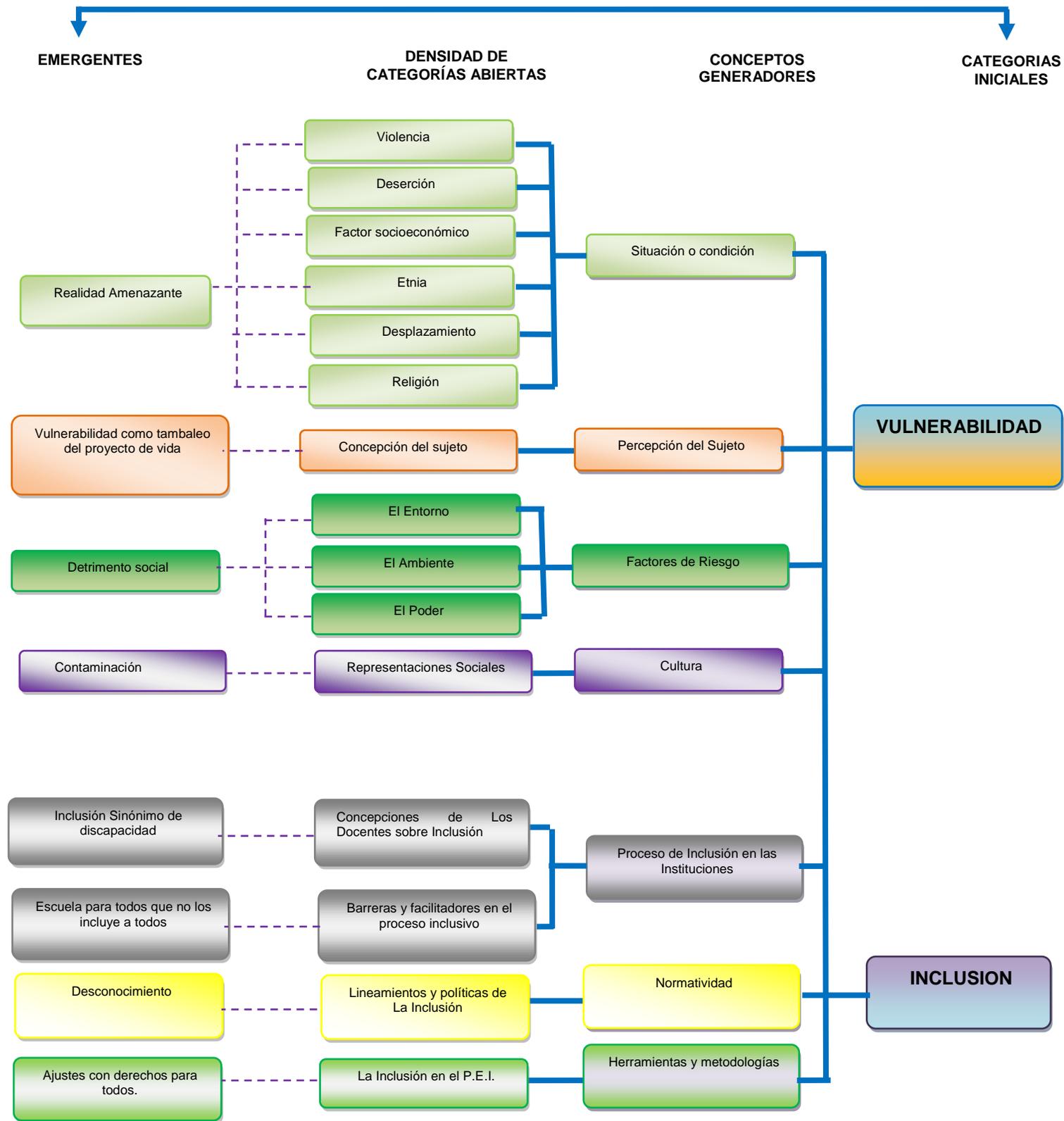


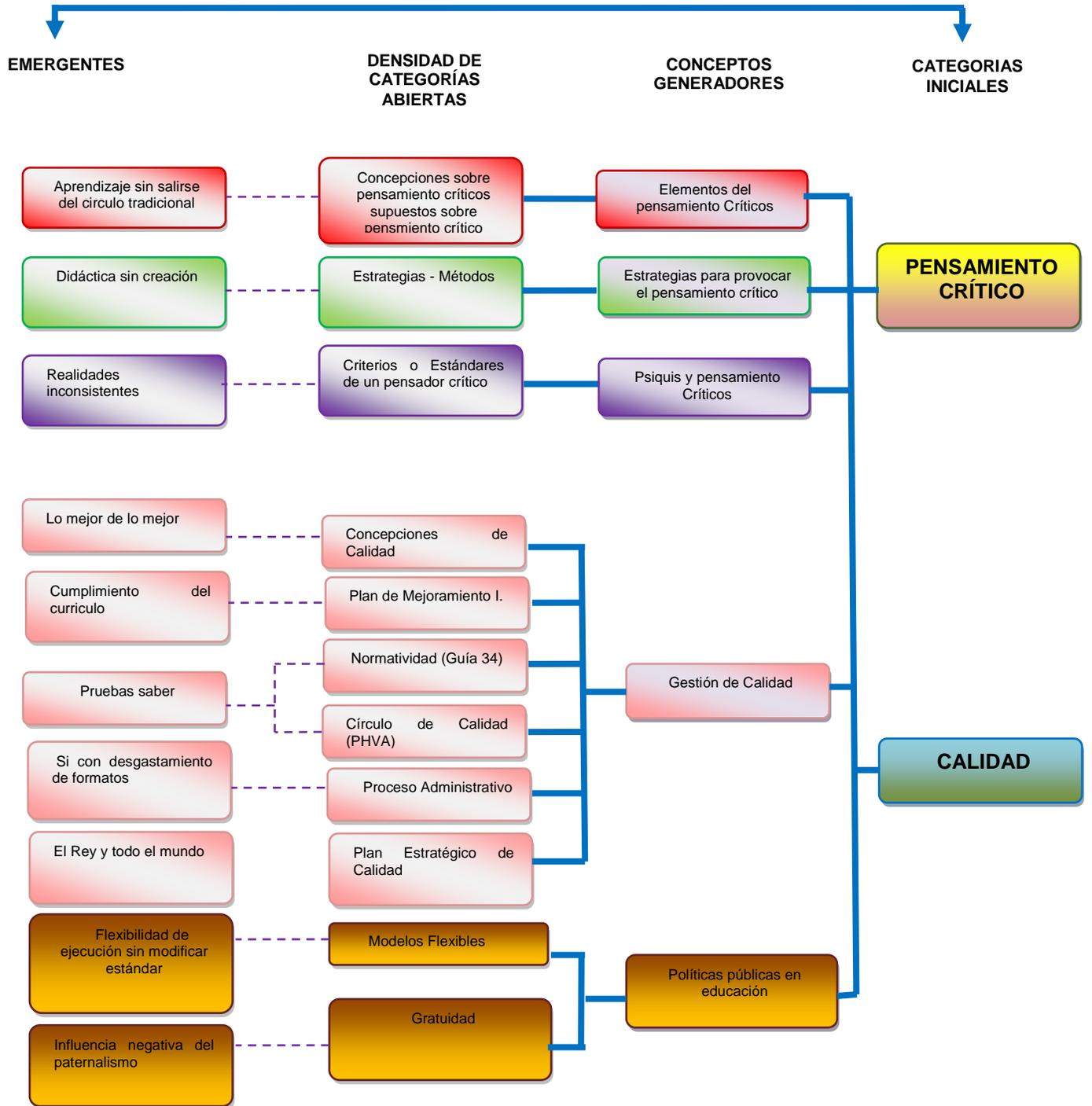
INSTITUCION EDUCATIVA ANA ELISA CUENCA LARA – YAGUARA HUILA

FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL







INSTITUCIÓN EDUCATIVA LUIS EDGAR DURÁN RAMÍREZ - PAICOL HUILA

FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

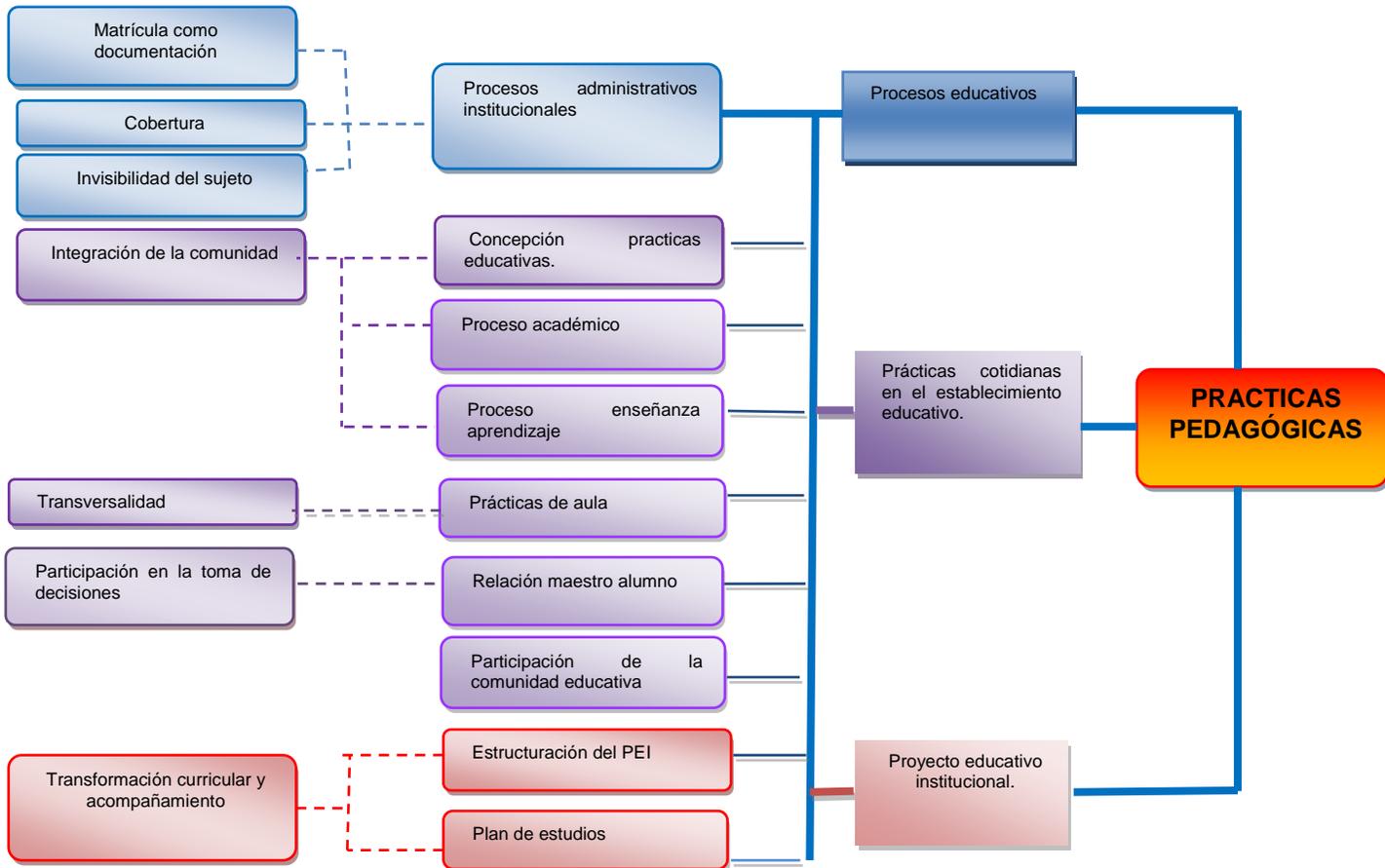
CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL

EMERGENTES

DENSIDAD DE CATEGORÍAS ABIERTAS

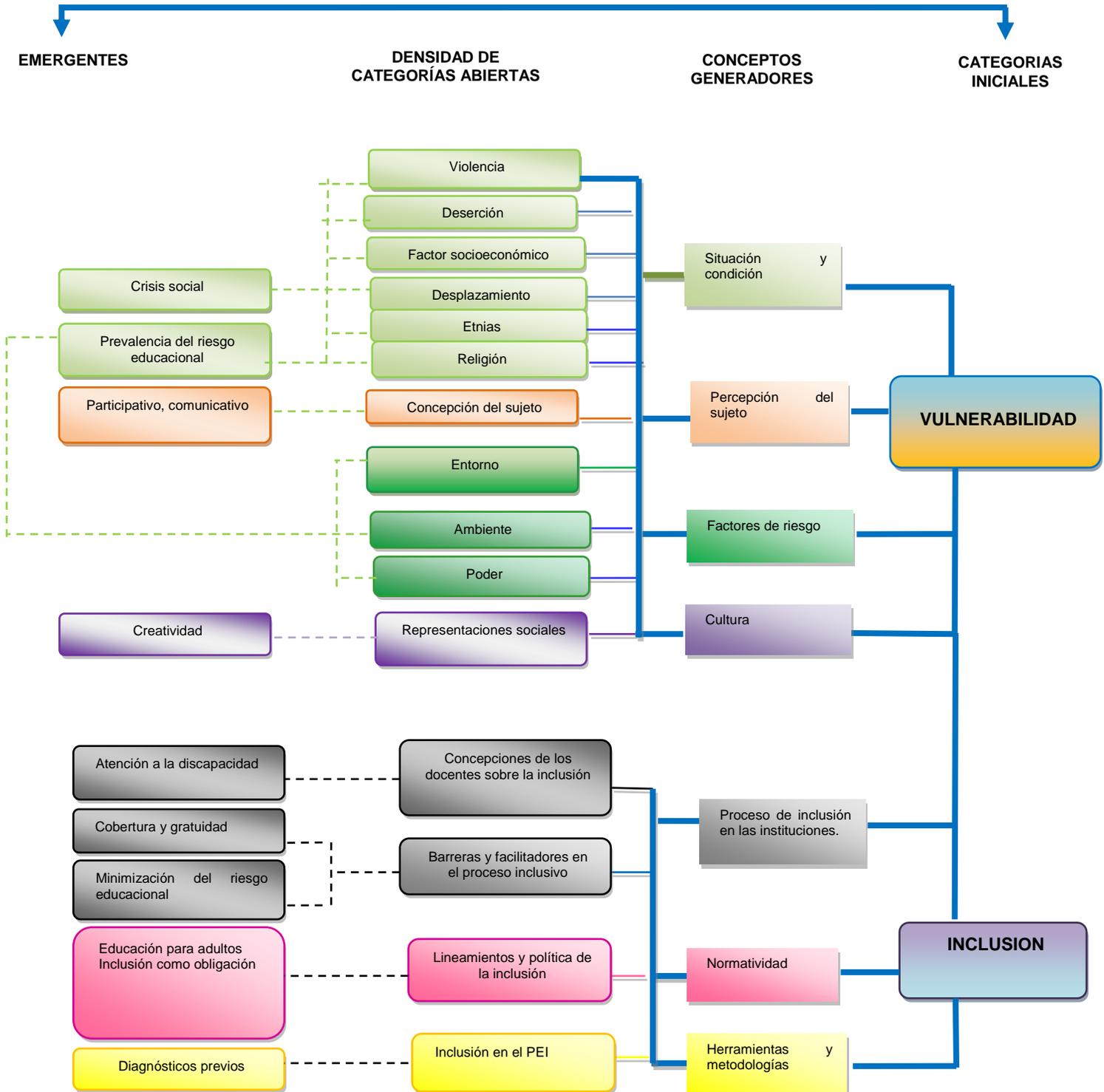
CONCEPTOS GENERADORES

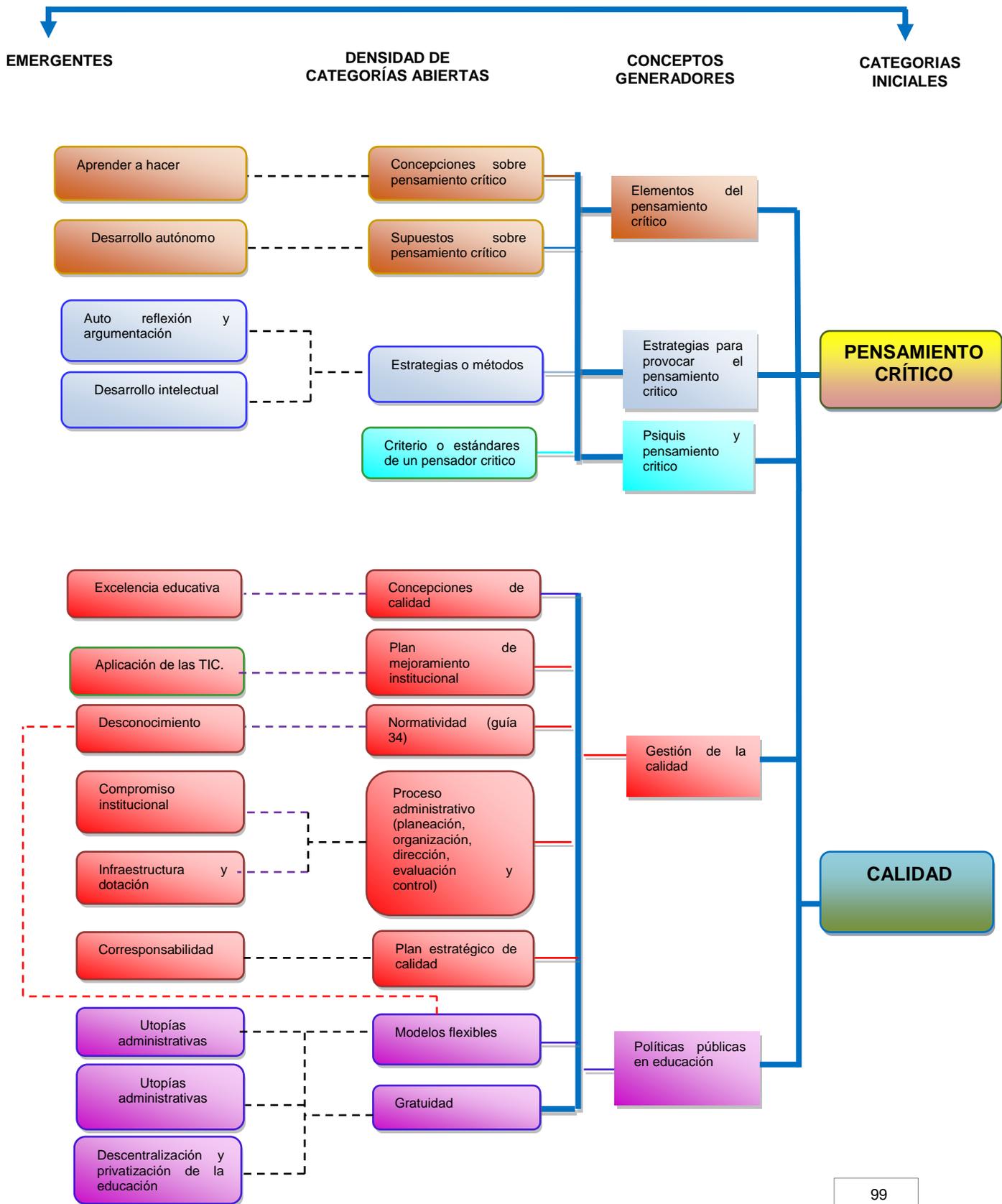
CATEGORIAS INICIALES



FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL

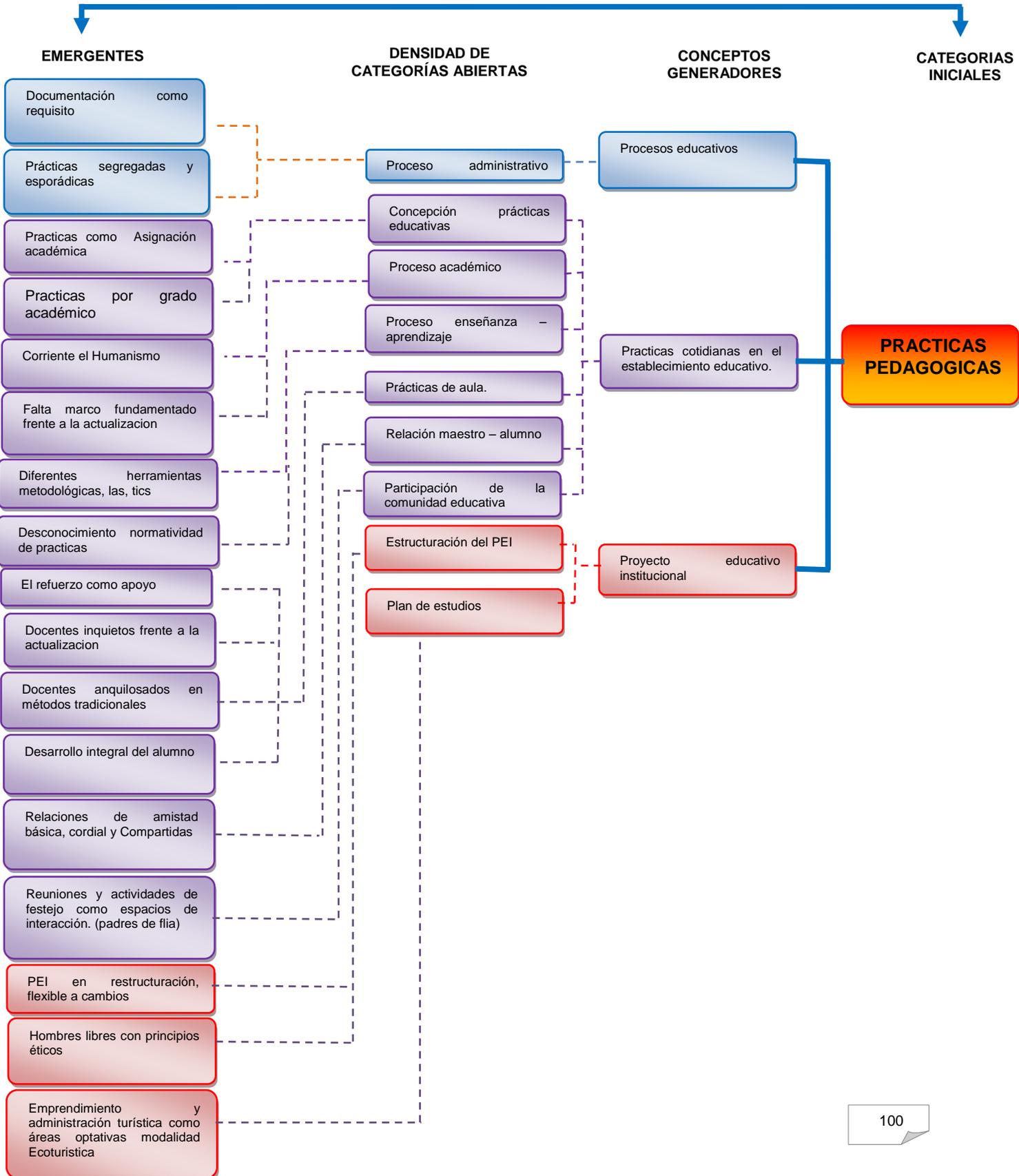




INSTITUCION EDUC. MANUELA BELTRAN JAMUNDI VALLE DEL CAUCA

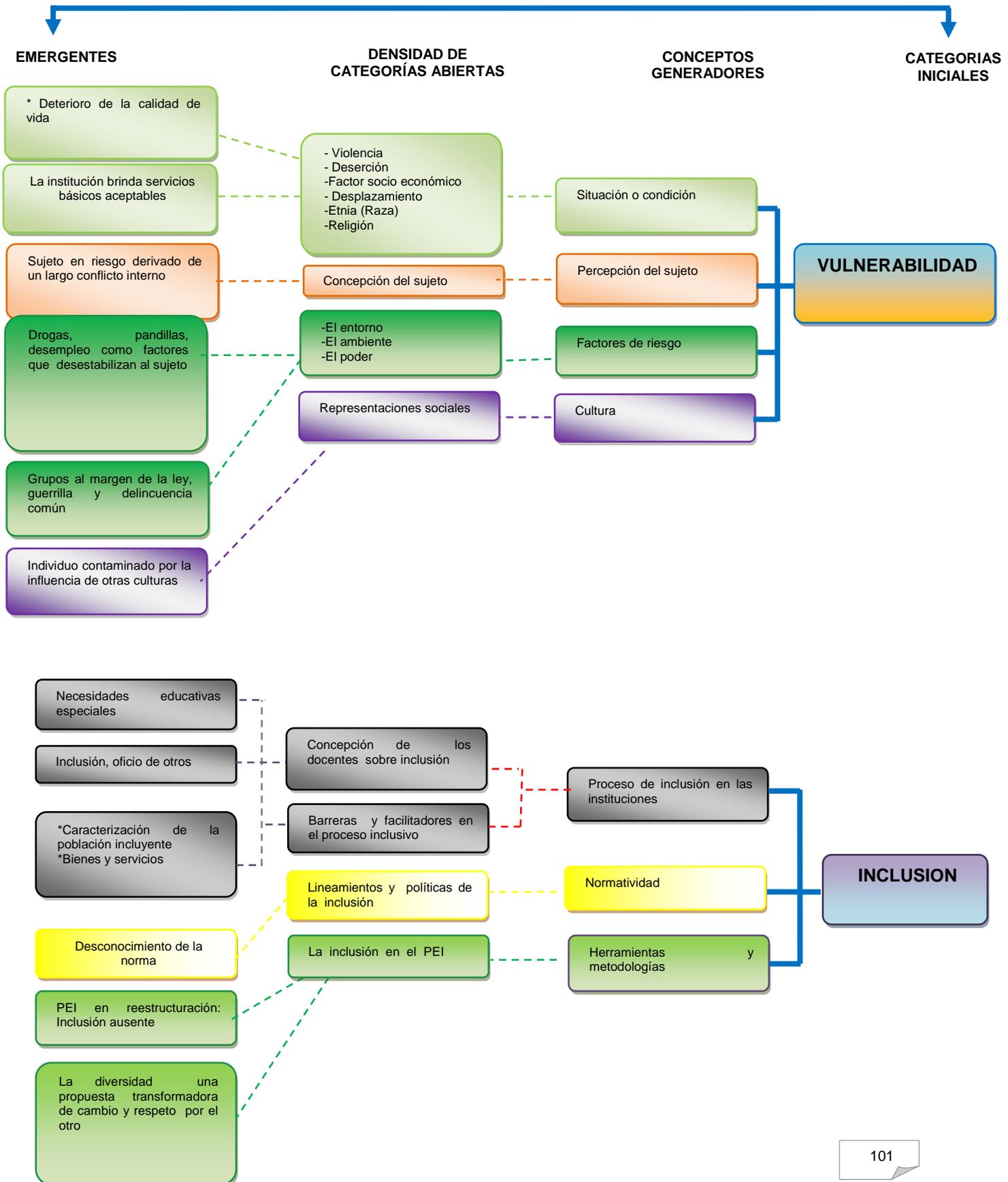
FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



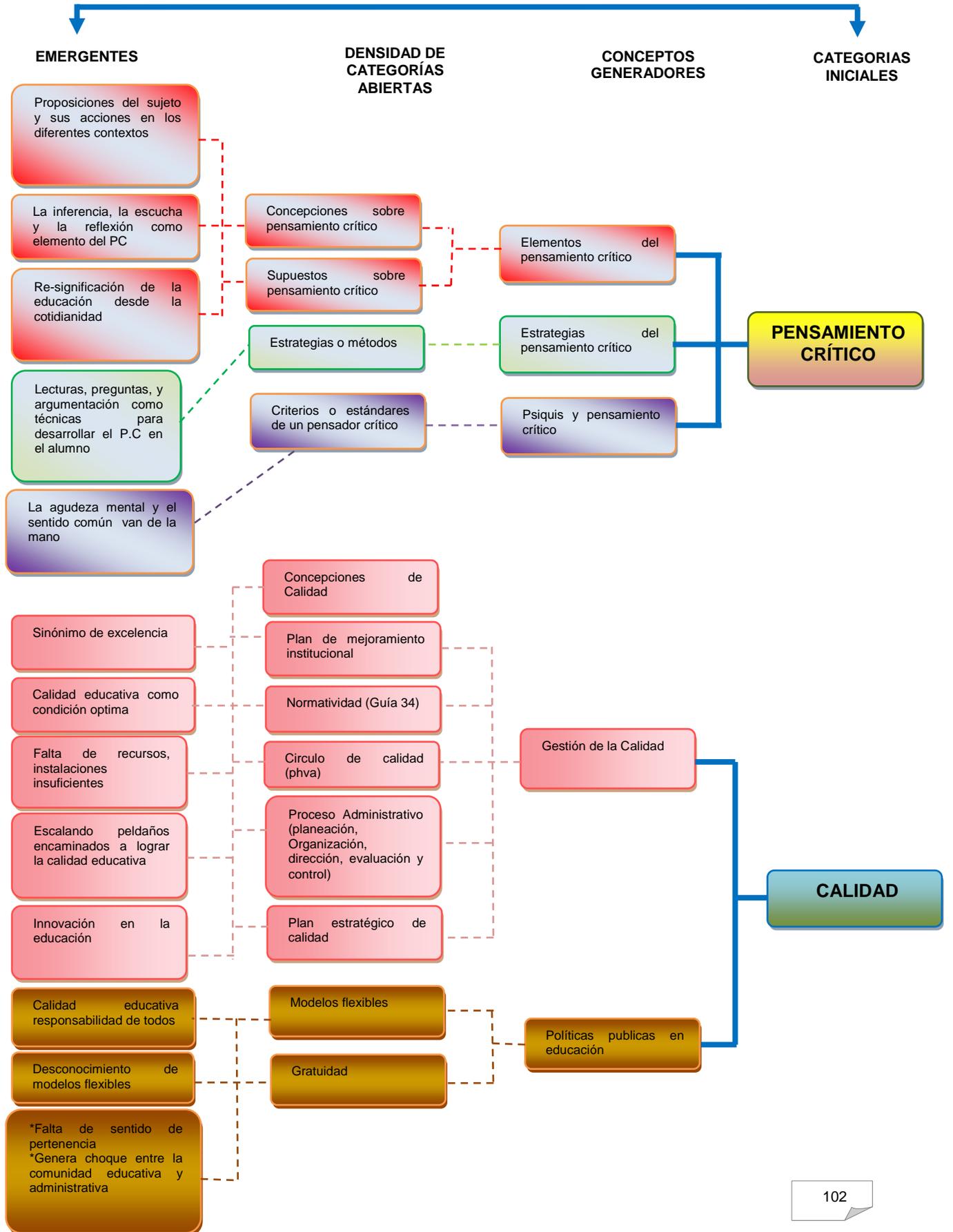
FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

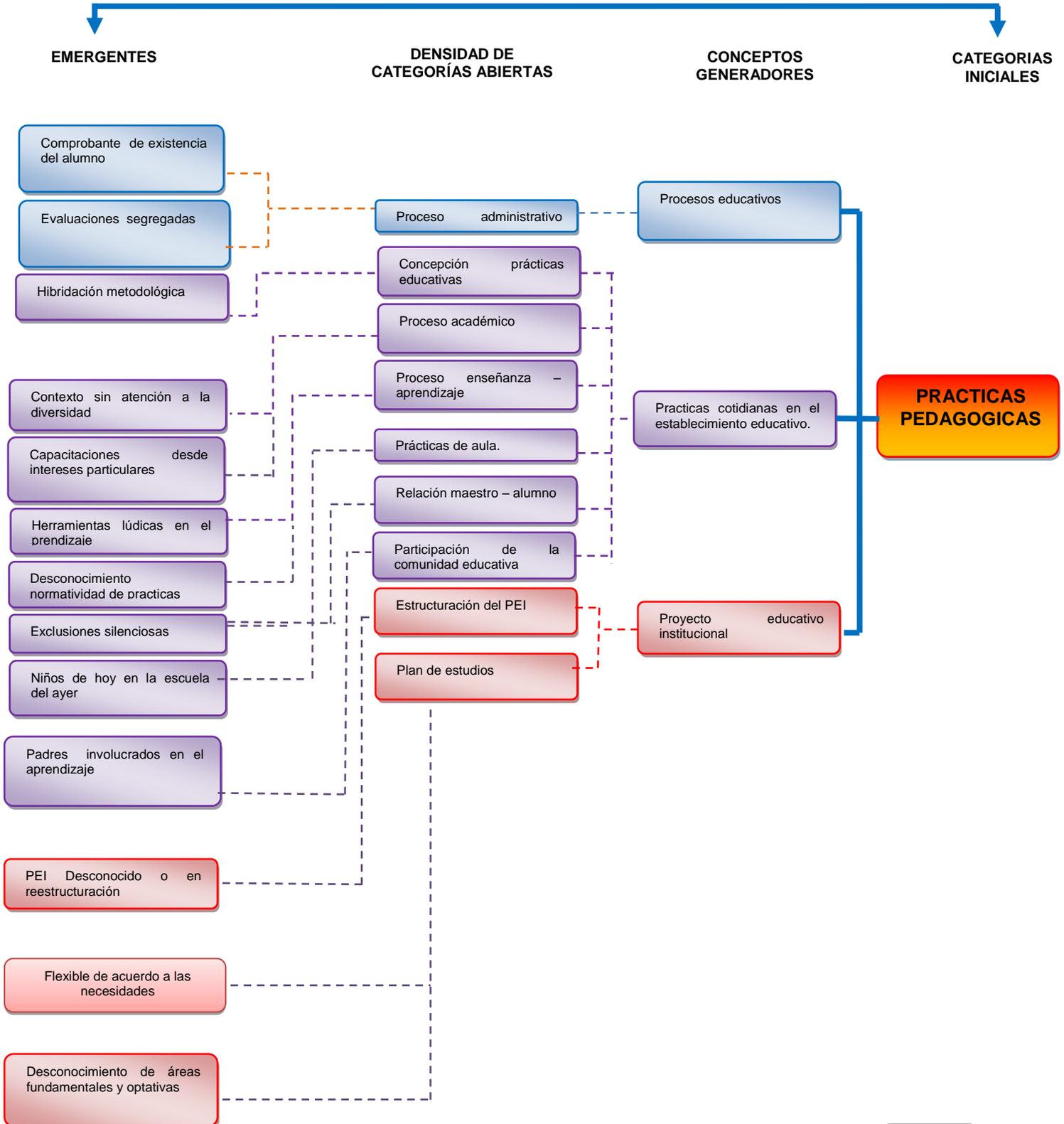
CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



CENTRO EDUCATIVO RURAL EL RAYO DE MARSELLA RISARALDA

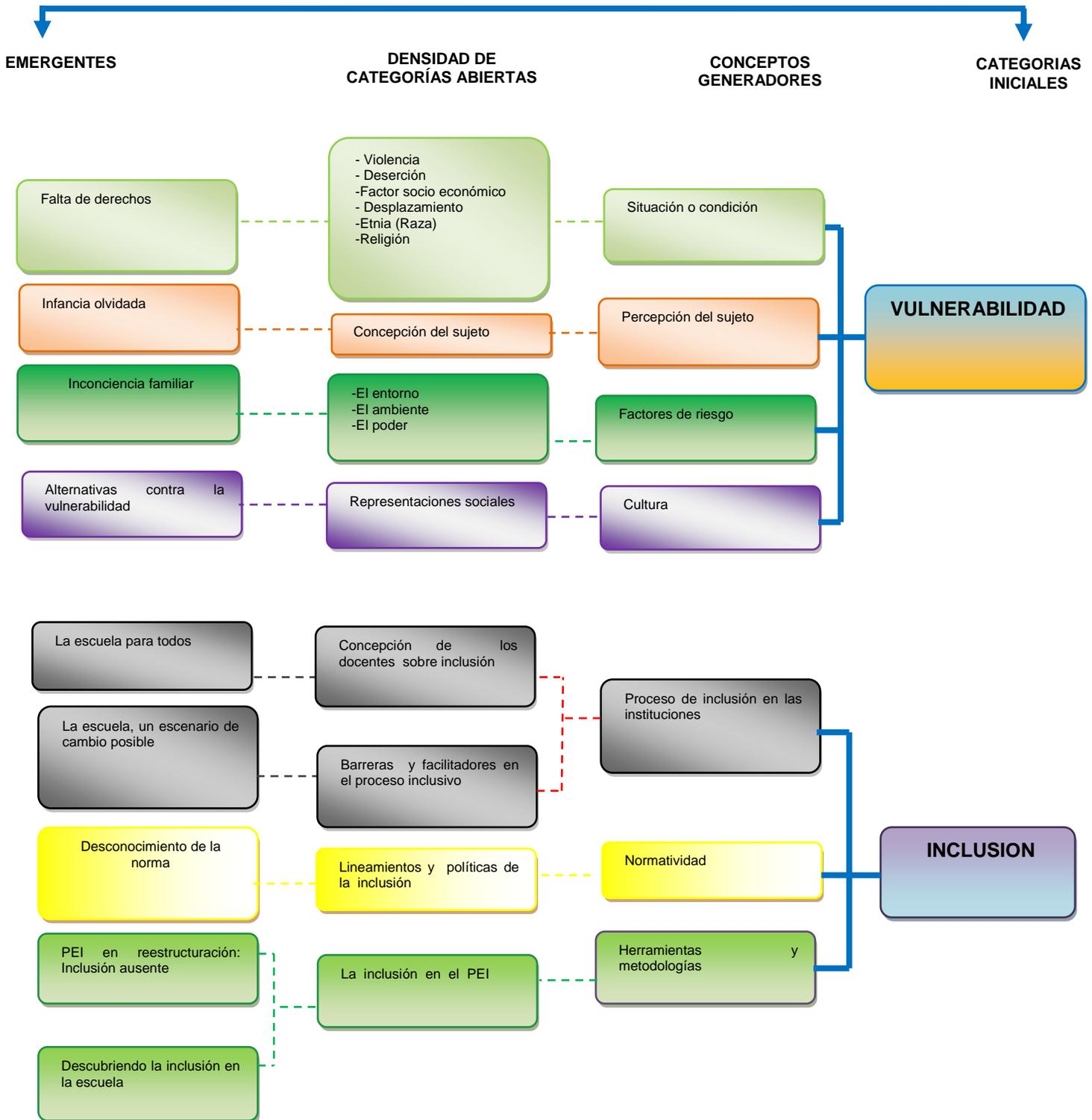
FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



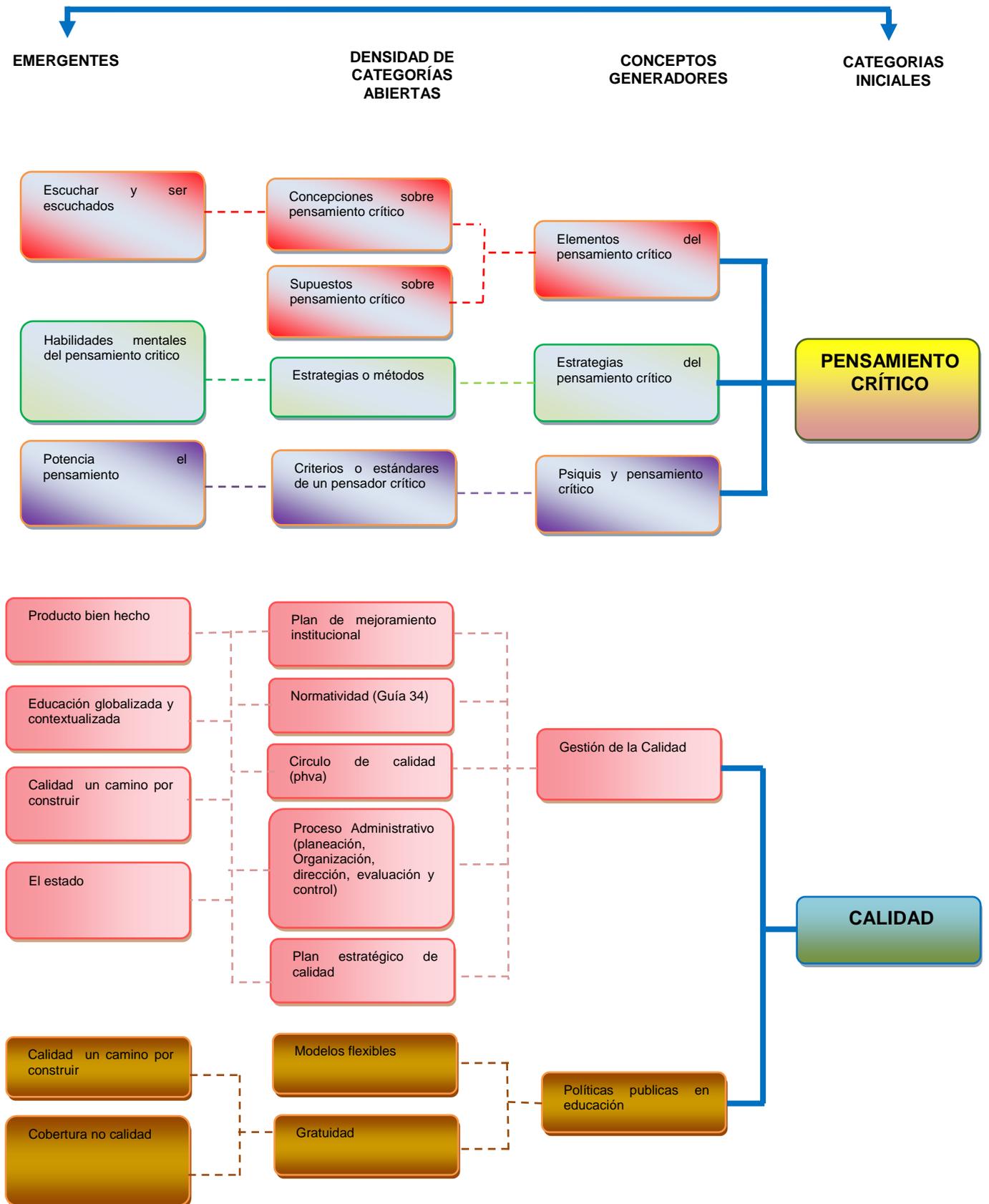
FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



3.6.2. Codificación Axial:

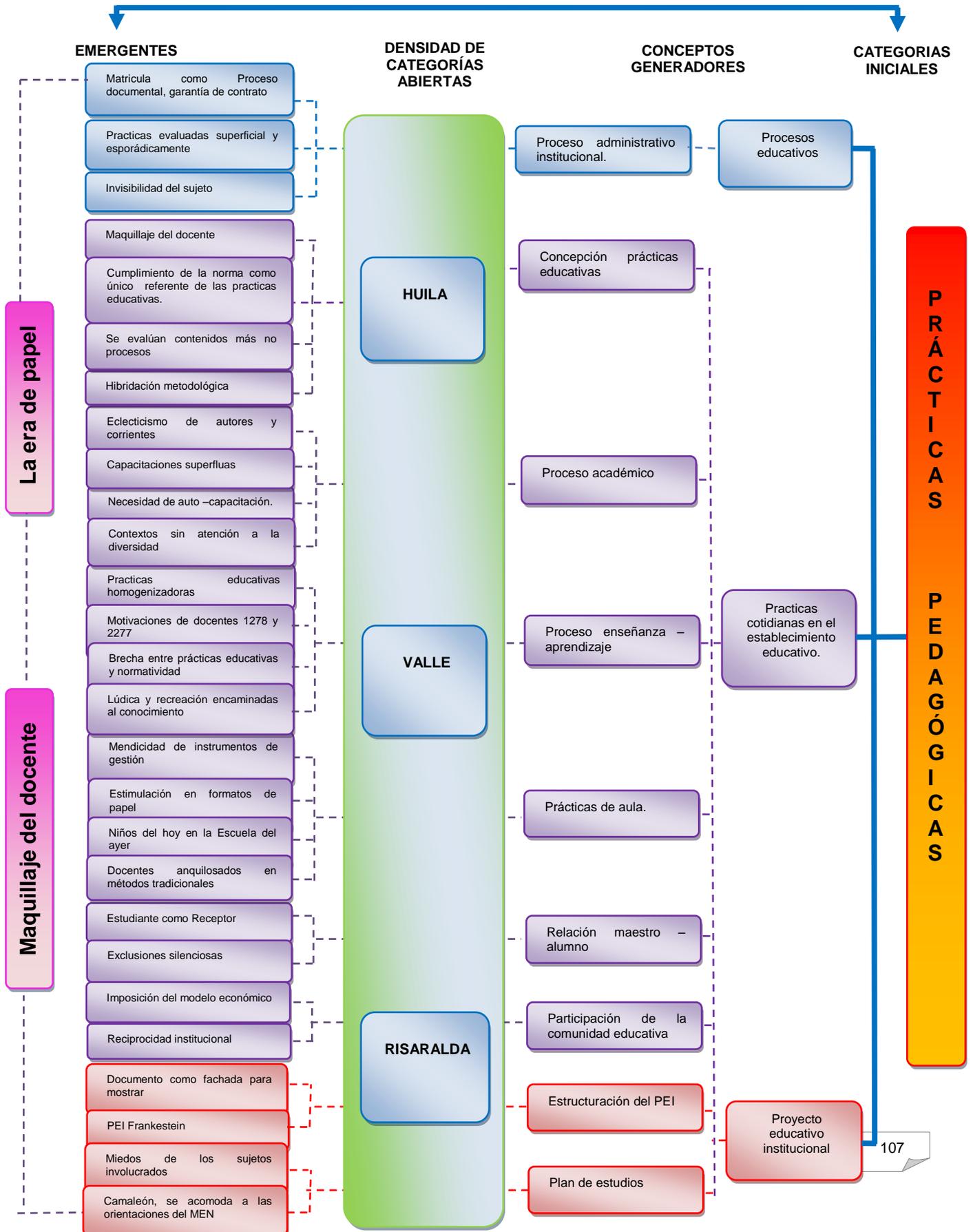
De la codificación abierta se pasó a la fase de codificación axial, en la cual se condensaron los códigos descriptivos de todas las instituciones para mirar su densidad; esto es, las relaciones y/o diferencias que se dieron entre ellas, las familias de categorías que existen, los cruces de la información que se generaron, los juegos e interjuegos entre las categorías, hasta alcanzar la saturación del contenido, al determinarse las categorías núcleos (o el supercódigo en el Atlas t), dichas categorías, las cuales recogen todas las emergencias de la investigación son las siguientes: ***“la era de papel”***; ***“maquillaje del docente”***; ***“exclusiones silenciosas”***; ***“el miedo del maestro”***; ***“diversidad entendida como discapacidad”***

A continuación se anexa una matriz por categoría donde se puede ver la densidad de comprensiones, de significados que tienen los diferentes maestros y directivos de cada una de las instituciones leídas sobre las categorías iniciales, esta matriz fue construida en la comparación constante que se realizó de los desarrollos de cada una de las instituciones y condensa y recoge el acontecer de cada institución. (Anexo 6).

ANEXO 6. CONSOLIDADO PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

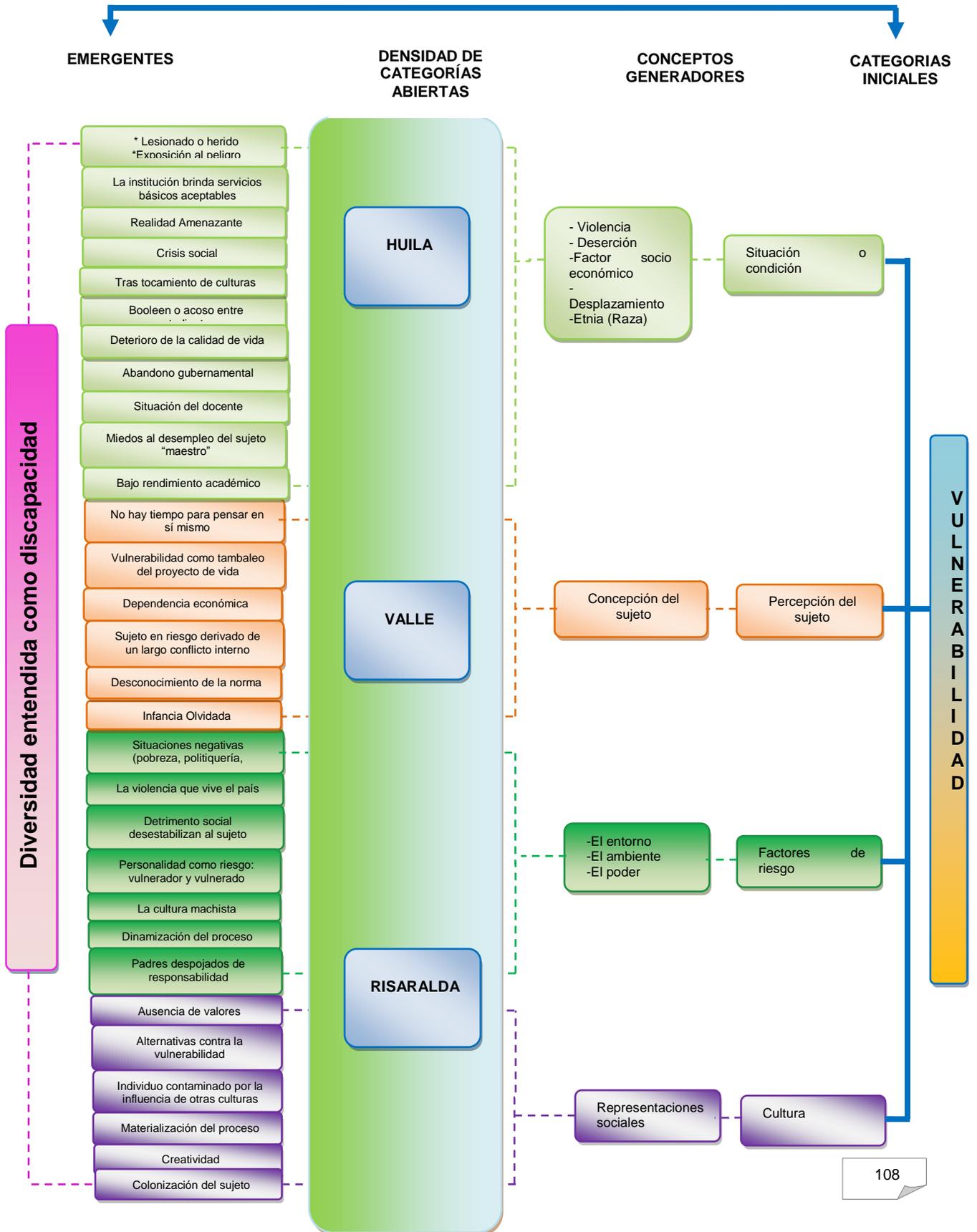
CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



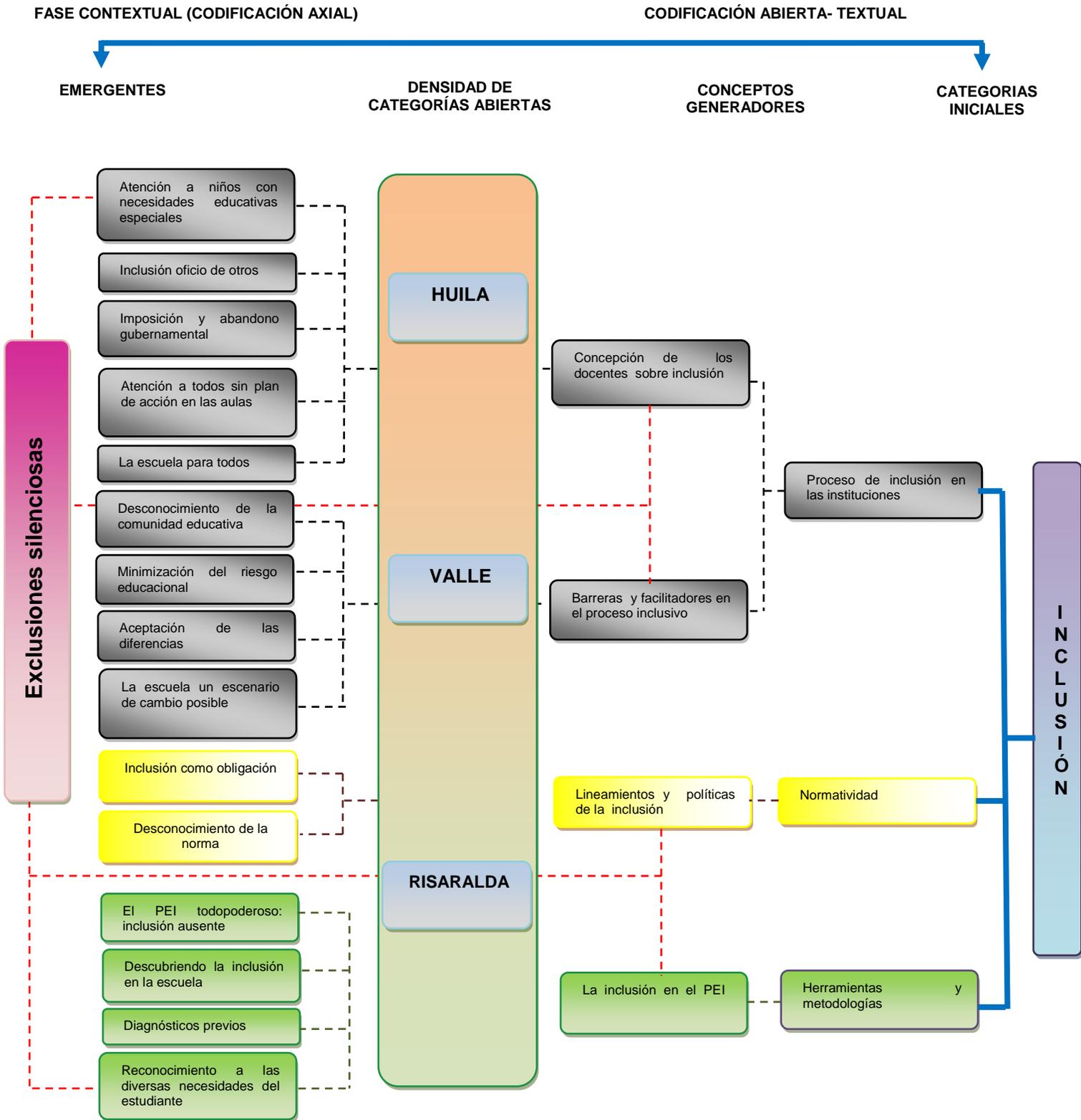
CONSOLIDADO VULNERABILIDAD

FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



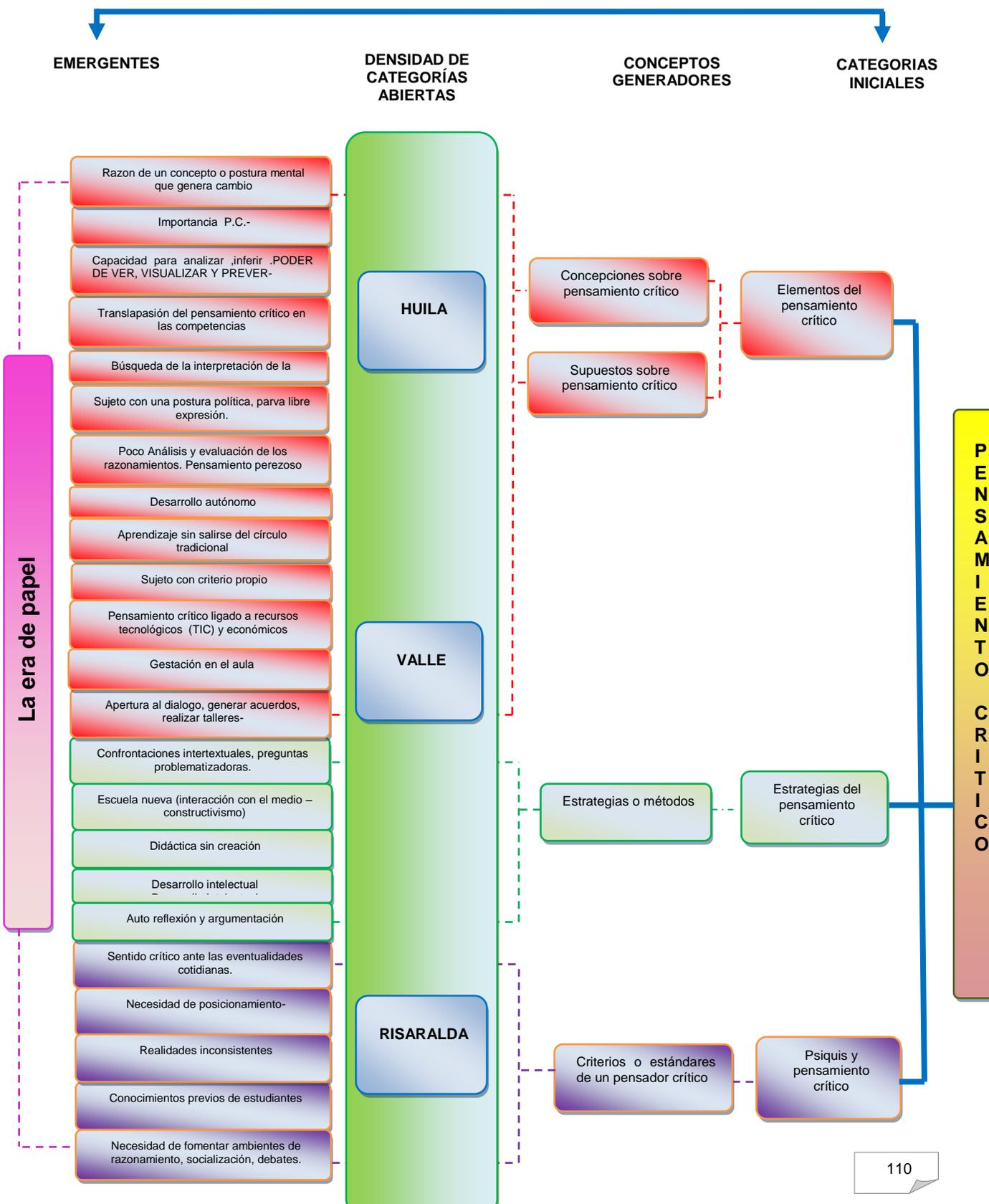
CONSOLIDADO INCLUSIÓN



CONSOLIDADO PENSAMIENTO CRÍTICO

FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

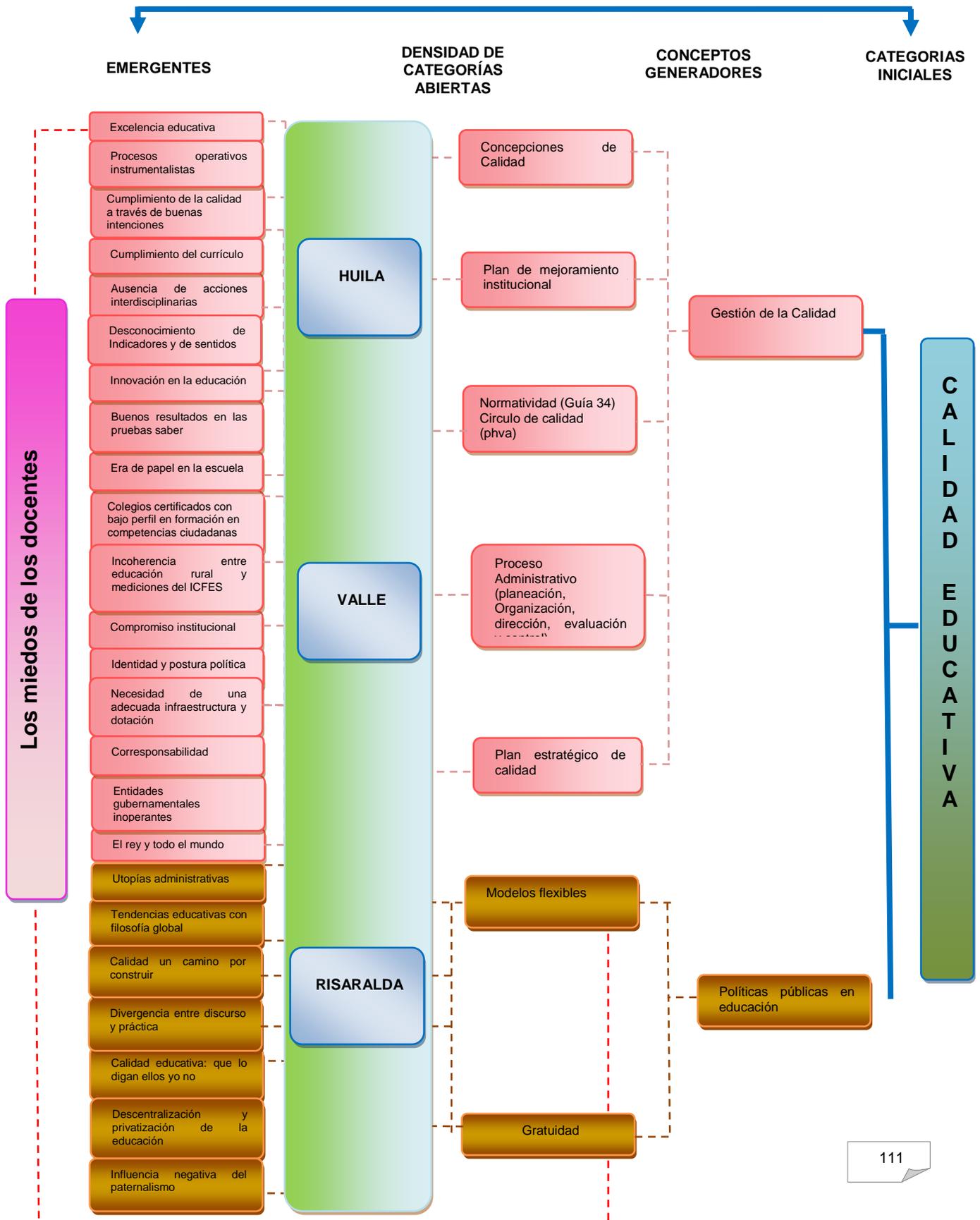
CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



CONSOLIDADO CALIDAD EDUCATIVA

FASE CONTEXTUAL (CODIFICACIÓN AXIAL)

CODIFICACIÓN ABIERTA- TEXTUAL



IV PARTE:

4. Resultados:

4.1 Construcción Teórica (a través del análisis).

El presente estudio pretendió comprender las prácticas que realizan y las concepciones que los maestros y directivos tienen sobre los niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad institucional, cultural, ambiental y/o de entorno de siete instituciones educativas del Departamento de Huila, 1 de una institución educativa de Risaralda y 1 institución del valle del Cauca; Como se planteó anteriormente en ésta emergen cinco (5) categorías nucleares que recogen la densidad de las categorías, las cuales son desarrolladas a profundidad en cinco artículos que se entregan como productos de investigación del presente estudio. A continuación se hace una breve reseña de cada una de ellas:

- **Diversidad entendida como discapacidad:** La presentación de las categorías se inicia con ésta, ya que en ella se recogieron los debates sobre el sujeto, y dicho debate ha sido considerado como el hilo conductor de las investigaciones que un grupo de investigadores de la red de investigadores en *diversidad e inclusión* ha venido realizando en ésta línea -de la cual hacen parte algunos de los investigadores del presente proyecto. En ésta, se trata de exponer las comprensiones que tienen los profesores y directivos entrevistados sobre la diversidad como discapacidad; es decir, el discurso de la diversidad todavía no ha calado, la comprensión del otro como diverso: distinto, único, todavía se escapa a la mayoría de actores de la escuela y es solapado con

la comprensión de la diversidad solo desde aquellos estudiantes que están en una situación de discapacidad; es decir, ser diverso para los actores de estas instituciones es estar en situación de discapacidad, el discurso sobre la alteridad y la otredad aún está en ciernes.

- **La era de papel:** Es una categoría que emerge en el análisis, luego de que se evidenciará en la codificación y al análisis abierto que el estudiante como sujeto de derecho ha pasado a un segundo lugar, siendo más importante para la institución –de acuerdo a las lógicas que se desarrollan en los sistemas de calidad- la documentación del estudiante, que él: como sujeto de derecho y muchas veces en situación de riesgo social; dinámica que además ha privilegiado al docente como diligenciador de formatos y por tanto documentador de procesos que como el intelectual de la educación que es, cuyo más importante propósito debe ser formar. Por último, en ésta se concluye que la investigación permitió deducir desde las lógicas de la escritura espontánea que; la era de papel en nada contribuye en la calidad, pero sí en la mediocridad de los sujetos “maestro y estudiante”.
- **Exclusiones silenciosas:** Emerge de las comprensiones sobre la inclusión de los actores de las nueve instituciones, en ésta se plantea como a la educación tradicional -que por años ha sido transmisión de conocimientos- le han surgido una serie de cambios agenciados no solo por la transformación de la pedagogía, sino posibilitados por los gobiernos de turno; sin embargo en las prácticas pedagógicas los docentes siguen utilizando métodos tradicionales, imponiendo a todos los estudiantes el mismo modelo intelectual; quienes continúan ejerciendo el poder en el aula a través

de la nota o de practicas segregadoras y exclusionistas, que en el peor de los casos termina con la deserción escolar.

Es por eso que decimos que los niños de hoy continúan en la escuela del ayer, ya que al parecer, los docentes no se han preparado para reconocer la diferencia de los alumnos –nuevas subjetividades- y los avances tecnológicos del mundo actual, quedándose en didácticas poco flexibles y tradicionales, además de no contar con materiales pedagógicos que favorezcan los ambientes de aprendizaje y con espacios adecuados para los educandos de hoy.

La educación basada en la diversidad y el respeto por la diferencia no permite la exclusión por inocente que está parezca, exclusiones poco visibles y silenciosas, puesto que son todas aquellas actividades que premian o castigan al alumno, y que favorecen a la discriminación y la poca aceptación del otro, categoría emergente abstraída de la codificación abierta y axial de las entrevistas realizadas a los docentes, demostrando que la inclusión va más allá que la simple adaptación de la estructura física a las necesidades de los alumnos con barreras en el aprendizaje.

Es aquí donde la inclusión aparece como propuesta de cambio hacia las exclusiones que se evidencian en las prácticas pedagógicas actuales, teniendo en cuenta que tanto el objeto como el sujeto de educación han cambiado, con la misma prontitud de los saberes nuevos. Una escuela para todos debe estar libre de cualquier actividad segregadora y exclusionista que atenten contra la dignidad, el respeto y el desarrollo integral del alumno, donde la inclusión educativa sea sinónimo de una escuela para todos.

- **Maquillaje del docente:** El maquillaje ayuda escenográficamente a crear al personaje, a acercar al actor a las exigencias físicas del rol que desea desempeñar, a transformarse, a parecer; acudimos a él, para vernos “mejor” a los ojos de quienes nos observan o departen con nosotros, en búsqueda de aprobación o admiración social.

Desde esta perspectiva, y después de categorizar la información aportada por los compañeros docentes en la investigación, nos atrevemos a nominar la categoría emergente Maquillaje del docente, para hacer referencia a las circunstancias adversas que debe afrontar el educador en el desarrollo de su labor, sobre todo, en el caso de los docentes que trabajan en instituciones del sector rural. Situaciones que a menudo son imperceptibles para la comunidad educativa, porque los profesores tratan de ocultar el malestar que les genera dichos hechos, para no entorpecer el ejercicio de sus ocupaciones, no afectar a sus educandos, y/o mantener su “estabilidad laboral”.

- **El miedo del maestro:** En el transcurso de esta investigación, es una constante la negativa de los docentes a conceder la entrevista sobre su práctica educativa y pedagógica, cuestionamientos como: ¿para qué quiere saber?, ¿eso qué tiene qué ver con la investigación?, o afirmaciones como: “ustedes preguntan mucho”; estas actitudes nos llevan a percibir ciertos temores. La inquietud es ¿temor a qué?, a ¿ser cuestionados?, ¿a responder inadecuadamente?, a ¿hacer el ridículo?, a ¿ser evaluado? o es que en la práctica ¿existe cierta incongruencia entre lo que se hace, dice y piensa?, son diversos los interrogantes que surgen, así como diverso es el

maravilloso mundo de las ideas.

Es bien sabido que una sociedad con temores es una sociedad que no progresa, pero esa sociedad se desarrolla así porque las pautas de crianza dadas lo han sido, nos educaron a través del miedo, al “coco”, a las “personas”, al “amor”, a “perder el año”, al papá, a la mamá, a adelgazar a engordar, a la oscuridad, a aspirar lo inalcanzable, a fracasar, a quedarnos sin trabajo, en fin, son infinitos, no los miedos, sino los terrores que nos inculcaron; en contraposición a ello nos educaron en la obediencia, en el agachar la cabeza, en la complacencia hacia el otro, para no disgustar. Y es allí precisamente donde radica uno de los tantos temores de los docentes, hoy en día, no se quiere disgustar al padre de familia, al rector, al estudiante, a la comunidad educativa, a nadie.

Entonces como docentes se corre el riesgo de perder identidad y liderazgo en la sociedad. No nos hemos percatado que el miedo domestica, amaina, por tanto perjudica la acción educativa, cómo un docente lleno de temores puede educar, pues educa a través de sus miedos, y replica la formación que recibió de su familia y del estado. Este país requiere otras miradas, con orgullo y tal vez altivez por la labor desempeñada, con seguridad en lo que se hace, y a través del ejercicio docente tenemos esa oportunidad única, de dejar huella en la sociedad venidera.

Teniendo en cuenta estas premisas, y que estos sentires afectan la labor educativa y por ende la calidad de educación que se imparte, en la categoría Calidad Educativa, “los miedos de los docentes” es una categoría que emerge y

transversaliza la investigación.

En dichas categorías se recoge la teoría sustantiva existente en las instituciones, las comprensiones que los actores han ido construyendo sobre las prácticas educativas, las formas de hacer –esas que se salen de las reglas y las normas- aquellas que se construyen en la cotidianidad y en el silencio- la teoría que se construye entonces se presenta en seis artículos, escritos por los investigadores, aquellos que vivieron y palparon los sentires, los miedos, las ganas de los maestros y de los directivos y que a través de líneas hacen visible lo que ha estado oculto en las instituciones.

V. CONCLUSIONES

- Esta investigación desarrollada entre junio de 2011 y junio de 2012, tuvo como centro indagar sobre las concepciones y prácticas pedagógicas de maestros de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad, en instituciones educativas de algunos municipios de tres departamentos del país, utilizando como enfoque metodológico la Teoría Fundada y para orientar la investigación se diseñaron y aplicaron entrevistas con preguntas abiertas, en el marco de cinco (5) categorías: Prácticas Pedagógicas, Vulnerabilidad, Inclusión, Pensamiento Crítico y Calidad Educativa.
- El desarrollo de esta investigación nos llevó a reflexionar sobre la diversidad de conceptos que surgen, nos complace poder establecer que se está construyendo país, en rincones apartados y a veces con escasos recursos se desarrollan labores con un gran sentido de humanidad.
- Como resultados de la aplicación del instrumento base que es la entrevista se logra enriquecer nuestro bagaje conceptual, y dar otra mirada al quehacer del docente.

- En la categoría Prácticas Pedagógicas, emergen conceptos como “la era de papel”, “Maquillaje del docente”, los cuales dilucidan las prácticas educativas que están desarrollando los docentes, vemos que los procesos administrativos como el de matrículas, se enfocan exclusivamente hacia el diligenciamiento de formatos, y como en muchas prácticas, lo que cuenta es la existencia de un formato en el que se enmarca el plan de estudios, de aula, la evaluación institucional, planes de mejoramiento, etc, que dan cuenta de prácticas como requisito pero que no trascienden. Los documentos se quedan en eso, para mostrar únicamente, estas prácticas en muchas ocasiones hacen invisible al sujeto y muestran una deficiencia en cuanto al seguimiento de los procesos.
- También logramos percibir que varios docentes mejoran su formación académica pero no la llevan a la práctica, son quienes se encuentran en permanente cualificación personal más no profesional, en muchos casos el requisito para el ascenso y nada más, igualmente, varios docentes que no están desempeñando labores propias de su perfil profesional.
- Las instituciones educativas incurren en un eclecticismo metodológico y pedagógico, entonces encontramos docentes anquilosados en métodos tradicionales, donde aún el estudiante es tratado como un simple receptor, es

decir los “niños de hoy en la escuela del ayer”, agrandando la brecha generacional entre el docente y el estudiante; En este eclecticismo incide el hecho que existan dos estatutos docentes el 2277 y el 1278.

- Todo se queda en el discurso: “hay que hacer esto o aquello”, “debemos contextualizar la educación”, “debemos tener en cuenta el entorno”, pero llegando al aula de clase no hay hilaridad discursiva.
- Se vislumbra que el concepto de práctica educativa y práctica pedagógica aún no está muy claro para muchos docentes; en varias ocasiones estas prácticas se ven como un cumplimiento de normas y de requisitos para las secretarías de educación.
- En cuanto a la categoría Vulnerabilidad en la mayoría de los casos su concepto es entendido como discapacidad, se convierte prácticamente en un sinónimo de la misma. Sin embargo las instituciones educativas en la práctica desarrollan otro concepto, entonces se habla de un estado o condición de riesgo, este último identificado en un entorno de afectación económica, violencia intrafamiliar y social, una cultura machista, y la irresponsabilidad de algunos adultos; el docente percibe al sujeto como un

ser en permanente riesgo por la existencia de conflictos internos, lo cual afecta su proyecto de vida.

- Las instituciones educativas son sensibles ante las situaciones de vulnerabilidad de sus estudiantes y tratan de minimizar esta situación brindando servicios básicos como restaurante y transporte escolar, sin embargo estos recursos están supeditados a la voluntad política de las administraciones de turno.
- También se establece que la vulnerabilidad es una situación que va a estar presente siempre que permanezcan los factores de riesgo nombrados anteriormente.
- En la categoría Inclusión la mayoría la entiende como la atención a niños con necesidades educativas especiales; en esta categoría de investigación nos surge el concepto “exclusiones silenciosas”, toda vez que la inclusión se percibe como el oficio de otros, como una carga más dentro del quehacer docente, como abandono gubernamental, en varias ocasiones también se comprende como la atención a todos, pero esta no obedece a un plan de acción específico de inclusión en el aula.

- La inclusión es un proceso que aún se encuentra en la etapa de descubrimiento, aún no es comprendida en su generalidad, aún falta mucho por construir alrededor de la inclusión como por ejemplo la inserción de esta en el PEI, es decir, una verdadera política de inclusión coherente con el quehacer institucional.
- A pesar de ser limitado el concepto de la palabra, en la práctica se reconoce la escuela inclusiva, como un escenario de cambio posible, es una escuela para todos. Una oportunidad para minimizar el riesgo educacional.
- En la categoría Pensamiento Crítico, encontramos que es necesario para los docentes el desarrollo del pensamiento crítico en la escuela, para ello es necesario estar abierto al diálogo.
- El desarrollo del pensamiento crítico es una actividad que está ligada a disposición de recursos en la escuela, sobre todo los tecnológicos y económicos en general, debido a que contar con los recursos garantiza el desarrollo de la creatividad es uno de los elementos del pensamiento crítico.
- El desarrollo del pensamiento crítico permite que haya un sujeto con criterio propio, autónomo, sin embargo los docentes no identifican con claridad

cuáles son los elementos del pensamiento crítico pero sí algunas estrategias que permiten su desarrollo; esto nos lleva a analizar que definitivamente el docente a veces maneja un discurso bonito y congruente pero no lo lleva a la práctica, sin embargo en varias ocasiones lo que pone en práctica no lo maneja conceptualmente, porque se tiende a realizar una cantidad de actividades que no se sistematizan ni con continuidad de procesos claros.

- En la categoría de Calidad Educativa hallamos que en muchas ocasiones se desconoce la normatividad sobre todo en el caso de los docentes quienes consideran que a quienes les compete hablar de estas temáticas es a los directivos docentes.
- Se entiende calidad como excelencia educativa, medida a través de pruebas saber, también se percibe una incoherencia entre la educación rural y la medición a través del ICFES.
- Es común entre los docentes que para que haya una educación con calidad deben cumplirse una serie de condiciones: compromiso institucional, adecuada infraestructura y dotación, una verdadera corresponsabilidad entre los entes territoriales; las instituciones educativas y los padres de familia, un currículo acorde con el contexto, es decir, realmente flexible.

- Igualmente manifiestan los docentes, que la calidad educativa en estos momentos está supeditada al lleno de requisitos en formatos, en esta categoría queda claro que la escuela está viviendo una “era de papel”, en la cual las instituciones educativas se han convertido en cumplidoras de tareas, entonces se instrumentalizan los procesos y algunos de estos instrumentos no tienen sentido.
- Los modelos flexibles y la gratuidad son vistos como utopías administrativas, que están condicionadas a la voluntad política, es el caso de delegarle a las entidades territoriales la adjudicación de recursos como los textos o guías; también denota una gran divergencia entre el discurso y la práctica.
- Con este panorama lograr la calidad educativa se convierte en un cúmulo de buenas intenciones que la era de los formatos limita y condiciona.

5.1 CONCLUSIONES 2

En esta parte pasaremos a registrar algunas impresiones que nos quedan sobre el desarrollo de la investigación:

- En primera instancia lo que más nos llamó la atención es cómo el docente se niega a ser entrevistado sobre su práctica educativa y pedagógica, con mucho recelo concedieron las entrevistas, prácticamente por cuestiones de afinidad laboral en el sentido que se entrevistaron en varias ocasiones a compañeros de la misma institución educativa donde se labora.
- Por lo expresado en el párrafo anterior notamos que los docentes tenemos muchos miedos, miedo posiblemente a sentirnos cuestionados, indagados, analizados, en la cotidianidad. ¿Razones?, no las encontramos.
- En el análisis documental realizado se encuentran algunas incoherencias entre lo expresado en las entrevistas y lo realmente contenido en el currículo. No tenemos la cultura de la escritura, se están desarrollando proceso y actividades muy interesantes que no se registran, que no se identifican con el logro de algún objetivo.
- Para el desarrollo de esta investigación nos vimos enfrentados a diferentes situaciones que hicieron que este proceso no fuera fácil, entre ellas están los desplazamientos a las instituciones educativas, por carreteras difíciles, problemas de permisos por parte de algunas rectorías, que hacen pensar que a los rectores no

les gusta que los docentes a su cargo se cualifiquen, no ven la formación del docente como una oportunidad de mejoramiento para la institución y redundará en la cualificación de la prestación del servicio educativo.

- También se presentaron situaciones en que los rectores de las instituciones analizadas no permitieron fácilmente que llegáramos a los docentes, lo que nos ratifica que sí hay miedos. En varias oportunidades los docentes fueron un tanto hoscos con los docentes co-investigadores.
- Con esta investigación nos damos cuenta que tenemos mucho que contar, que investigar, que este es un proceso continuo, que la tarea apenas comienza y que vale la pena seguir, indagar, cuestionar, superar temores.

VI. RECOMENDACIONES GENERALES Y COMENTARIOS FINALES DEL GRUPO INVESTIGADOR

El grupo investigador ha dado algunas recomendaciones a las instituciones en donde se aplicaron los instrumentos, para lo siguiente:

- Es necesario dedicar más tiempo en el pensar y socializar la praxis del docente en el aula.
- Se debe deconstruir paradigmas dogmáticos para así apuntalar a los sujetos en una realidad más universal.
- Se debe tener en cuenta que la escuela es el espacio propicio para ayudar a los sujetos estudiantes en la lucha por derribar las barreras utópicas que la sociedad ha venido construyendo.
- De otro lado nos parece importante precisar algunas recomendaciones derivadas de las vivencias de conocimiento que el proceso desarrollado dejó en el investigador, tanto en la etapa exploratoria como experimental y que pueden servir para futuras investigaciones.
- Hemos deducido que el contexto en donde trabajan los docentes es uno de los elementos que inciden significativamente en los paradigmas culturales; sería importante conocer en futuras investigaciones que tanto

peso tienen estos elementos.

- En el proceso de investigación desarrollado, trabajamos cinco categorías, las cuales nos permitieron leer las actitudes de los maestros en torno al proceso enseñanza aprendizaje, con el fin de conocer. Nos atrevemos a decir que es necesario seguir indagando en estas categorías pero en otras regiones del país.
- Aunque ya expresamos la necesidad que tienen los maestros de potencializar su quehacer pedagógico, futuras investigaciones desarrolladas en esta línea podrían arrojar mayor conocimiento en torno a la calidad, pensamiento crítico, vulnerabilidad, inclusión y prácticas pedagógicas.
- Investigaciones como estas permiten visualizar algunas categorías como: la era de papel en la escuela, maquillaje del docente, los miedos de los maestros, exclusiones silenciosas; las cuales dan herramientas para que futuros investigadores que quieran ahondar en estos temas tengan en cuenta los resultados obtenidos.
- De otro lado se invita a la universidad de Manizales en su Maestría Educación y Docencia, a seguir trabajando en la temática del pensamiento crítico, pero desde un enfoque investigativo no parametral.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Ainscow, Mel. (2005). El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva. Presentación de apertura del congreso sobre Efectividad y mejora escolar. Barcelona. Universidad de Manchester. Disponible en: www.ite.educacion.es/formacion/.../mejora_escuela_inclusiva.pdf (Recuperado el 3 de Diciembre de 2011)
- Ainscow, Mel. (2008). Perspectivas de la inclusión. Revista trimestral de educación comparada. N° 145 p. 17 45. Editora Clementina Acedo. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001780/178084s.pdf> (Recuperado el 25 de Noviembre de 2012)
- Barbero, Martin (1998). Jóvenes: des-orden cultural y palimpsestos de identidad. En: Viviendo a toda. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá. Siglo del Hombre Editores.
- Bedoya, M. Pedagogía ¿enseñar a pensar? Reflexión filosófica sobre el proceso de pensar. 3ª ed. Bogotá: Ecoe ediciones, 2.008, p. 82.
- Bernal Bensair, Silva (2012). Docentes excelentes, con pnl. Imprimimos de Neiva Colombia.
- Bohle, H. G., T. E. Downing y M. J. Watts (1994), "Climate Change and Social Vulnerability. Toward a Sociology and Geography of Food Insecurity", en Global Environmental Change, n° 4, vol. 1, Butterworth-Heinemann Ltd, Oxford, pp. 37-48.
- Bojalil, Luis Felipe (1995). "Reflexiones sobre la innovación educativa". México en Revista Reencuentro, núm. 13, p.6.
- Busso, Gustavo. "Vulnerabilidad social: Nociones e implicancias de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XX." Seminario internacional, las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile, 20 y 21 de Junio de 2001. pág.8.<http://www.redadultosmayores.com.ar/buscador/files/ORGIN011.pdf>
- Blanco, Rosa& Messina, Cristina (2000). Estado del arte sobre las innovaciones

educativas en América Latina. Bogotá, Colombia, Convenio Andrés Bello. p.

Blanco, Rosa. (2008). La educación inclusiva un asunto de derechos y e justicia social. Disponible en: www.ibe.unesco.org/.../CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf (Recuperado el 16 de Enero de 2012)

Canfux, Verónica y otros (1996). Tendencias pedagógicas Contemporáneas. Universidad de la Habana.

Cano García, Elena (1998). Evaluación de la Calidad Educativa. Editorial la Muralla, Madrid, p. 49-71. Col. Aula Abierta. LB2822.75 C355.

Cedeño, Fulvia. (2007). Educación para todos. *Periódico Al tablero*. N° 43. Disponible en: www.mineduacion.gov.co/1621/article-141881.html (Recuperado el 3 de Diciembre de 2011)

Constitución Política de 1991.

Chambers, Robert. (1989), "Vulnerability, Coping and Policy", en *IDS Bulletin*, vol. 20, n° 2 (monográfico: Vulnerability: How the Poor Cope), Institute of Development Studies, University of Sussex, Brighton (Inglaterra), abril, p. 1-7. <http://dicc.hegoa.efaber.net> Diccionario de Acción Humanitaria y Cooperación al Desarrollo. <http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/228>. (Recuperado el 4 de Noviembre de 2011)

Chaudhuri, S, Jalan, J. y Suryahadi, A. (2002). "Assessing household vulnerability to poverty from cross-sectional data: a methodology and estimates from Indonesia" Columbia University Discussion Paper 0102-52, abril. <http://es.scribd.com/doc/5321918/no-siempre-pobre-no-siempre-ricos>. (Recuperado el 23 de julio de 2011)

Declaración mundial sobre educación para todos. 5-9 de Marzo de 1990. Jomtien, Tailandia. Disponible en: http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_Jomtien1990.pdf (Recuperado el 17 de Enero de 2012).

Decreto 2082 de 1996.

De la Torre, Saturnino (1995). Innovación en el contexto actual de la reforma. España. Educar, núm. 19. Universidad Autónoma de Barcelona. p. 24

De Souza Minayo, M. C (1997). El desafío del conocimiento. Buenos Aires. Lugar Editorial S.A.

Diccionario de la Real Academia Española.

Diker, Gabriela (1996). De qué hablamos cuando hablamos de calidad?. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Congreso Internacional de Educación. Buenos Aires.

Dirección General de Cultura y Educación. Dirección Provincial de Planeamiento Educativo. Dirección de Prospectiva e Investigación Educativa. Documento de Trabajo N° 1. “Definiciones para la comprensión de situaciones de vulnerabilidad educativa”. 2009. Pág. 9. Vulnerabilidad educativa – Documento de trabajo – Dirección Provincial de Educación Primaria – 2010.

Dussel, Enrique y otros (2007). Pensamiento y producción de conocimiento. Urgencias y desafíos en América Latina. México. Ipecal.

Flórez Ochoa, Rafael & Tobón Restrepo, Alonso (2003). Investigación Educativa y Pedagogía. Editorial Mac Graw Hill, Colombia, p.212.

Gadamer, Hans-Georg (2004). Verdad y método II. Ediciones Sígueme. Salamanca. Sexta edición.

Galeano, Eduardo (2007). Estrategias de investigación social cualitativa. Medellín. La Carreta Editores.

Garza, Rosa María & De la garza, Rebeca (2010). Pensamiento Crítico. México. Ed. CENGAGE Learning, introducción V.

Gentile, Beatriz (2009). América Latina. Pensar desde la emergencia. Serie Seminarios y conferencias. México. Editor Einar Albarrán Hernández, Primera edición.

Giroux, Henry(1998). Una vida de lucha, compromiso y esperanza Enero / N.0 265 / Cuadernos de Pedagogía46, 47.
<http://www.uhu.es/mjose.carrasco/Una%20vida%20de%20lucha.pdf>
(Recueprado Septiembre de 2011)

Gómez Torres, Julio César (2003). “Calidad Educativa: Enseñanza o Desarrollo”, en Educación2001. México, No. 95, Mes ABR, P. 16-21.

González, Hipólito (1990). Discernimiento Evolución del Pensamiento Crítico en la Educación. Anexo III Proyecto de la Universidad Icesi.

González, Miguel (2009). Horizontes humanos. Ed. Universidad de Manizales, facultad de Educación, cap. II. 47-79 prognosis educativas.

Henríquez Brito, Miagros. (s/f). Inclusión o integración de las personas con discapacidad. Venezuela: Disponible en:
<http://www.monografias.com/trabajos82/inclusion-integracion-personas-discapacidad/inclusion-integracion-personas-discapacidad.shtml> (Recuperado el 2 septiembre de 2011)

http://www.cuaed.unam.mx/rieb3y4/docs/modulo_3/bloque_vii/lecturas/pensamiento_critico_facione.pdf.(Recuperado el 8 agosto de 2011)

http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/godinez_h_g/capitulo3.pdf.
(Recuperado el 2 de enero de 2011)

<http://noticias.universia.net.co/entrevistas/noticia/2011/02/21/792680/educacion-colombia-deuda-mas-siglo.pdf>, en entrevista al investigador Carlos Miñana del Programa Red de la Universidad Nacional de Colombia.(Recuperado el 3 de diciembre de 2011)

Larrosa, Jorge y otros (1995). Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona, Editorial Laertes.

Ley 115 de 1994.

Lineamientos de Política para la atención educativa a población vulnerable -2005
(Ministerio de Educación Nacional República de Colombia).

Lucio, Ricardo (1989). Educación y pedagogía. Art. Revista de la Universidad de la Sallé N° 17.

Martínez, Haydeé (2003). Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas. Colombia. Fundación, Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. pag.149.

MEN. (2007). “Educación inclusiva con calidad” proyecto de formadores de formadores, Ministerio de Educación Nacional, convenio tecnológico de Antioquía. Modulo 1. Procedimientos y conceptos básicos para la educación inclusiva con calidad.

Morín, Edgar (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Barcelona. Paidós Studio, pag.74.

Naciones unidas. (1989) Convención de los derechos de los niños. Disponible en:
<http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=biblioteca/pdf/0021>
(Recuperado el 17 de enero de 2012)

Naciones unidas. (1994). Declaración de Salamanca y Marco de acción. España. Disponible en: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
(recuperado el 17 de Enero de 2012).

Núñez, Jairo & Espinosa, Silvia. “No siempre pobres, no siempre ricos: vulnerabilidad en Colombia”. (Documento cede 2005-15 issn 1657-7191 (edición electrónica) marzo de 2005. pág.1 <http://es.scribd.com/doc/5321918/no-siempre-pobre-no-siempre-ricos>

Paulo Freire (1974). La educación como práctica de la libertad. Buenos Aires. Ed.: Siglo XXI.

Pérez de Armiño, Karlos. (1999), Vulnerabilidad y desastres. Causas estructurales y procesos de la crisis de África, Cuadernos de Trabajo, nº 24, HEGOA, Universidad del País Vasco,

Bilbao.<http://www.dicc.hegoa.ehu.es/listar/mostrar/228>. (Recuperado el 15 de diciembre de 2011)

Pérez Rivera, Graciela (1994). Innovaciones educativas y su perspectiva en la Educación Superior, en Reencuentro N°13, México. p. 42

Prieto Parra, Marcia. La práctica pedagógica en el aula: un análisis crítico, Revista Contenido, Profesora Universidad Católica de Valparaíso. Disponible en: ayura.udea.edu.co/publicaciones/revista/.../Invitado%20Especial.htm. (Recuperado Marzo 2011).

Perkins, David (2003). La escuela Inteligente. Barcelona España. Gedisa S.A.

Plan decenal de educación 2006-2016.

Quintero, Marieta (2010). Vulnerabilidad y violencia: Agravio y Cuidado de sí. Seminario de Contexto, Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, Universidad de Manizales-CINDE.

Ricoeur, Paul (2006). Del texto a la acción. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Rutter, Michael (1990). Documento. Procesos de Vulnerabilidad y Protección. Estado del arte en resiliencia pág. 11. (<http://resilnet.uiuc.edu/library/resiliencia/resiliencia3.pdf>). (Recuperado el 6 de Noviembre de 2011)

Saldarriaga, Concha. (2010). La discapacidad en Colombia: reto para la inclusión en capital humano. Disponible en: <http://www.saldarriagaconcha.org/library/news/files/discapacidadencolombia> (recuperado el 22 de noviembre de 2011).

Vasco, Carlos (2006). Siete retos de la educación en Colombia 2006- 2019. Bogotá.

Vattimo, Gianni(2002). El pensamiento débil. En: Ritual de la inteligencia compartida. Manizales. Centro editorial Universidad de Caldas.

Vigostky, Lev Semionovich (1967). "El Significado histórico de la crisis de la Psicología". Obras Escogidas. Madrid: MEC – Visor, p.7.

Vigostky, Lev Semionovich(1981).Pensamiento y Lenguaje. Buenos Aires: La Pléyade.
p

[www.uce.edu.ar/upload/libros/Teoria del aprendizaje reflexivo.pdf](http://www.uce.edu.ar/upload/libros/Teoria_del_aprendizaje_reflexivo.pdf). (Recuperado el 2 de diciembre de 2011)

www.monografias.com/trabajos_15/lev-vigostsky/lev_vigostky.shtml.(Recuperado el 5 de Noviembre de 2011)

Zemelman, Hugo (1998) Sujeto: existencia y potencia, Barcelona, Anthropos-CRIM-UNAM.

----- (2005). Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. España. Antrhopos. Primera edición. pág. 63 a 79.

----- (2006). El conocimiento como desafío posible. Colección: conversaciones didácticas. México. Ipecal, Tercera edición, Capítulo I

----- (2008). Pensar teórico Pensar epistémico. Los desafíos de la historicidad en el conocimiento social Necesidad de conciencia. Barcelona, Anthropos.

----- (2009). Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad. México.Ipecal, Segunda edición.

Zuluaga, Olga Lucía (1988). "Pedagogía, didáctica y enseñanza". En: Educación y Cultura. No. 14. Bogotá.

Zuluaga, Olga (1999). Pedagogía e Historia. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio, pag 193.

Zuluaga, Olga (1999). Hacia la construcción de un campo plural y abierto para la pedagogía: aproximaciones metodológicas. En CAB (Ed.), La investigación como práctica pedagógica (p 39). Santa Marta: CAB

ANEXO 1. MATRIZ DE IDENTIFICACIÓN

CATEGORIAS INICIALES	CATEGORIAS SECUNDARIAS Ó CONCEPTOS GENERADORES	CATEGORIAS TERCIARIAS
PRACTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGOGICAS	1. Procesos educativos	➤ Proceso administrativo institucional.
	2. Practicas cotidianas en el establecimiento educativo.	➤ Concepción prácticas educativas.
		➤ Proceso académico
		➤ Proceso enseñanza – aprendizaje.
		➤ Prácticas de aula.
		➤ Relación maestro – alumno.
➤ Participación de la comunidad educativa.		
3. Proyecto educativo institucional.	➤ Estructuración del PEI	
➤ Plan de estudios		
VULNERABILIDAD	1. Situación o condición	<ul style="list-style-type: none"> - Violencia - Deserción - Factor socio económico - Desplazamiento -Etnia (Raza) -Religión
	2. Percepción del sujeto	- Concepción del sujeto
	3. Factores de riesgo	<ul style="list-style-type: none"> -El entorno -El ambiente -El poder
	4. Cultura	- Representaciones sociales

INCLUSIÓN	1. Proceso de inclusión en las instituciones	<ul style="list-style-type: none"> • Concepción de los docentes sobre inclusión • Barreras y facilitadores en el proceso inclusivo
	2. Normatividad	<ul style="list-style-type: none"> • Lineamientos y políticas de la inclusión
	3. Herramientas y metodologías	<ul style="list-style-type: none"> • La inclusión en el PEI
EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS PRACTICAS PEDAGÓGICAS	1. Elementos del pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Concepciones sobre pensamiento crítico ✓ Supuestos sobre pensamiento crítico
	2. Estrategias para provocar el pensamiento crítico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Estrategias o métodos
	3. Psiquis y pensamiento Crítico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Criterios o estándares de un pensador crítico
CALIDAD EDUCATIVA	1. Gestión de la calidad	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Concepciones de calidad
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan de mejoramiento institucional
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Normatividad (guía 34) 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Círculo de calidad (phva) 		
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Proceso administrativo (planeación, organización, dirección, evaluación y control) 		
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Plan estratégico de calidad
	2. Políticas públicas en educación	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Modelos flexibles
		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Gratuidad

ANEXO 2. ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

CATEGORIA	CONCEPTOS GENERADORES	CONCEPTOS CLAVES	PREGUNTAS
PRACTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGOGICAS	1. Procesos educativos	Proceso administrativo institucional.	1. ¿Qué proceso debe seguir un estudiante para matricularse en esta institución? 2. ¿Cuáles son las prácticas educativas de su institución que le competen? 3. ¿Evalúa con sus compañeros docentes y personal administrativo el desarrollo de las prácticas educativas que se desarrollan en su institución?
	2. Practicas cotidianas en el establecimiento educativo.	Concepción prácticas educativas.	4. ¿Cuál es su formación académica? 5. ¿Qué entiende usted por prácticas pedagógicas y por prácticas educativas? 6. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas y educativas que diferencian esta institución educativa de otras instituciones? 7. La institución ¿cuenta con algún sistema de seguimiento o evaluación de las prácticas pedagógicas y educativas? Si o No, argumente la respuesta.
		Proceso académico	8. ¿Qué autores o corrientes pedagógicas orientan su labor? 9. ¿Qué prácticas educativas inducen al estudiante en la construcción de su conocimiento? 10. ¿De qué manera actualiza y enriquece sus conocimientos y practicas pedagógicas?
		Proceso enseñanza – aprendizaje.	11. ¿Conoce la normatividad del ministerio de educación sobre el ejercicio de las prácticas educativas? Si la respuesta es afirmativa, narre brevemente en qué consiste. 12. ¿Sus prácticas educativas, atienden la diversidad de los estudiantes? 13. ¿De qué forma sus prácticas apuntan al desarrollo integral?
		14. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en el aula de clase? 15. ¿Permiten sus prácticas pedagógicas de aula atender las diferentes situaciones, necesidades y capacidades de sus estudiantes? ¿por qué? 16. ¿Qué acciones emprende usted con los	

PRACTICAS EDUCATIVAS Y PEDAGOGICAS		Prácticas de aula.	estudiantes de bajo rendimiento para superar sus dificultades? 17. ¿Cómo motiva y estimula a sus estudiantes? 18. ¿Qué fortalezas y debilidades formativas evidencia en sus prácticas educativas?
		Relación maestro – alumno.	19. ¿Cómo describe a sus estudiantes? 20. ¿Como es su relación con los estudiantes? 21. ¿Qué actividades comparte con sus alumnos?
		Participación de la comunidad educativa.	22. ¿Conoce la comunidad las prácticas educativas? 23. ¿De qué manera se involucra la comunidad educativa en las prácticas educativas? 24. ¿Existen estrategias por parte de la institución para mantener su interacción con los adultos responsables de sus estudiantes? en caso afirmativo responda cuáles?
	3. Proyecto educativo institucional.	Estructuración del PEI	25. ¿Cuál es la concepción de hombre que hay en la filosofía del PEI? 26. ¿De qué manera están inmersas las prácticas educativas en el PEI? 27. ¿Describe el PEI el enfoque pedagógico que regula las prácticas educativas en la institución?
		Plan de estudios	28. ¿El plan de estudios es flexible? ¿en qué y cómo se puede comprender esa flexibilidad? 29. ¿Qué áreas optativas maneja la institución? ¿Por qué se escogieron estas y no otras?
	1. Situación o condición	<ul style="list-style-type: none"> - Violencia - Deserción - Factor socio económico - Desplazamiento -Etnia (Raza) -Religión 	30. ¿Qué entiende usted por vulnerabilidad? 31. ¿Qué situaciones o condiciones vitales relaciona usted con vulnerabilidad? Argumente su respuesta. 32. ¿Como se atienden las situaciones de vulnerabilidad en su institución?

VULNERABILIDAD	2. Percepción del sujeto	Concepción del sujeto	<p>33. ¿Hay en su institución niños, niñas o jóvenes en situación de Vulnerabilidad Educativa? Si -No</p> <p>34. ¿Haga una lista de los motivos o situaciones que generan dicha vulnerabilidad?</p> <p>35. ¿Considera que el desarrollo de la personalidad y del plan de vida es diferente en los estudiantes en situación de vulnerabilidad?</p>
	3. Factores de riesgo	-El entorno -El ambiente -El poder	<p>36. ¿Qué factores de riesgo inciden en la prevalencia de la vulnerabilidad?</p> <p>37. Clasifique esos factores de riesgo de acuerdo con la influencia que éstos ejercen en grado de mayor a menor.</p>
	4. Cultura	Representaciones sociales	38. ¿Incide la cultura en la vulnerabilidad? Argumente la respuesta?
INCLUSIÓN	1. Proceso de inclusión en las instituciones	Concepción de los docentes sobre inclusión	<p>39. ¿Qué concepción tiene sobre la inclusión educativa?</p> <p>40. ¿Qué procesos cree que son necesarios para una escuela inclusiva?</p> <p>41. ¿Maneja algún plan de acción en el aula de clase lograr la inclusión de la población en situación de vulnerabilidad?</p>
		Barreras y facilitadores en el proceso inclusivo	42. ¿cuáles cree que son las barreras y facilitadores en la institución educativa, físicas, académicas y sociales?
	2. Normatividad	Lineamientos y políticas de la inclusión	43. ¿Qué conoce usted de las políticas públicas sobre la educación inclusiva?

	3. Herramientas y metodologías	La inclusión en el PEI	<p>44. ¿Desde el PEI cómo se gestiona el proceso de inclusión?</p> <p>45. ¿Cuál sería la ruta que le de autonomía al proceso de inclusión en la institución educativa, desde tu rol de docente?</p> <p>46. ¿Cómo se puede ajustar el currículo y la evaluación para que haya viabilidad en el proceso de inclusión?</p>
EL PENSAMIENTO CRÍTICO EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	1. Elementos del pensamiento crítico	<p>Concepciones sobre pensamiento crítico</p> <p>Supuestos sobre pensamiento crítico</p>	<p>47. ¿Qué entiende usted por pensamiento crítico?</p> <p>48. ¿Qué elementos del pensamiento crítico conoce?</p> <p>49. ¿Cree Usted que desarrolla pensamiento crítico en el aula? Sí ___ No_____ ¿Por qué?</p> <p>50. ¿Con qué otros conceptos relacionaría usted el P.C.?</p>
	2. Estrategias para provocar el pensamiento crítico	Estrategias o métodos	51. Que métodos o estrategias utiliza en sus prácticas de aula para provocar el Pensamiento Crítico en los estudiantes?
	3. Psiquis y pensamiento Crítico	Criterios o estándares de un pensador crítico.	<p>52. ¿Considera que en sus prácticas desarrolla la curiosidad meticulosa, la agudeza mental y la apertura mental?</p> <p>53. ¿Cómo interpretaría la agudeza y la apertura mental de un estudiante?</p>
CALIDAD EDUCATIVA	1. Gestión de la calidad	Concepciones de calidad	<p>54. ¿Qué entiende por calidad?</p> <p>55. ¿Qué es calidad educativa?</p>

		Plan de mejoramiento institucional	56. ¿Con qué acciones encaminadas a lograr la calidad educativa en esta institución contribuye usted actualmente en el desarrollo de su trabajo?
		Normatividad (guía 34)	57. ¿Cuáles indicadores de calidad conoce usted?
		Círculo de calidad (phva)	
		Proceso administrativo (planeación, organización, dirección, evaluación y control)	58. ¿Cree usted que la educación que ofrece la institución educativa, es de calidad?, explique.
		Plan estratégico de calidad	59. ¿Quiénes cree usted que son responsables de ofrecer una educación con calidad?
2. Políticas públicas en educación	Modelos flexibles	60. ¿Desarrollar un modelo flexible (post primaria, telesecundaria, escuela nueva o aceleración del aprendizaje) ha garantizado una educación con calidad?. Explique.	
	Gratuidad	61. ¿Cómo influye la gratuidad en la educación en el mejoramiento de la calidad?	

ANEXO 3

ENTREVISTA A DIRECTIVOS

1. ¿Cuál es su formación académica?
2. ¿Qué entiende usted por prácticas pedagógicas y por prácticas educativas?
3. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas y educativas que diferencian esta institución educativa de otras instituciones?
4. La institución ¿cuenta con algún sistema de seguimiento o evaluación de las prácticas pedagógicas y educativas? Si o No, argumente la respuesta.
5. ¿Qué corriente pedagógica orienta el que hacer de la institución?
6. ¿todos los docentes conocen dicha corriente?
7. ¿qué procesos se utilizan para actualizar y enriquecer el conocimiento de los docentes y por ende las practicas pedagógicas?
8. ¿sus profesores conocen la normatividad del ministerio de educación sobre el ejercicio de las prácticas educativas?
9. ¿las prácticas educativas, que se realizan en su institución atienden la diversidad de los estudiantes?
10. ¿De qué forma dichas prácticas apuntan al desarrollo integral?
11. ¿Qué estrategias didácticas utilizan sus maestros en el aula de clase?
12. ¿Las prácticas pedagógicas de aula, permiten atender las diferentes situaciones, necesidades y capacidades de los estudiantes? ¿por qué?
13. ¿Qué acciones emprende la institución con los estudiantes de bajo rendimiento para superar sus dificultades?
14. ¿Cómo motivan y estimulan a los estudiantes?
15. ¿Qué fortalezas y debilidades formativas evidencian las prácticas educativas de sus maestros?
16. ¿Cómo describe a los estudiantes?
17. ¿Como es su relación con los estudiantes?
18. ¿Qué actividades comparte con los alumnos?
19. ¿Conoce la comunidad las prácticas educativas?
20. ¿De qué manera se involucra la comunidad educativa en las prácticas educativas?
21. ¿Existen estrategias por parte de la institución para mantener su interacción con los adultos responsables de sus estudiantes? en caso afirmativo responda cuáles?
22. ¿Cuál es la concepción de hombre que hay en la filosofía del PEI?
23. ¿De qué manera están inmersas las prácticas educativas en el PEI?
24. ¿Describe el PEI el enfoque pedagógico que regula las prácticas educativas en la institución?

25. ¿El plan de estudios es flexible? ¿en qué y cómo se puede comprender esa flexibilidad?
26. ¿Qué áreas optativas maneja la institución? ¿Por qué se escogieron estas y no otras?
27. ¿Qué entiende usted por vulnerabilidad?
28. ¿Qué situaciones o condiciones vitales relaciona usted con vulnerabilidad? Argumente su respuesta.
29. ¿Como se atienden las situaciones de vulnerabilidad en su institución?
30. ¿Qué factores de riesgo inciden en la prevalencia de la vulnerabilidad?
31. Clasifique esos factores de riesgo de acuerdo con la influencia que éstos ejercen en grado de mayor a menor.
32. ¿Incide la cultura en la vulnerabilidad? Argumente la respuesta?
33. ¿Qué concepción tiene sobre la inclusión educativa?
34. ¿Qué procesos cree que son necesarios para una escuela inclusiva?
35. ¿Cuál es el plan de acción de la institución para la inclusión de población vulnerable?
36. ¿cuáles cree que son las barreras y facilitadores en la institución educativa, físicas, académicas y sociales?
37. ¿Hay en su institución niños, niñas o jóvenes en situación de Vulnerabilidad Educativa? Si -No
38. ¿Haga una lista de los motivos o situaciones que generan dicha vulnerabilidad?
39. ¿considera que el desarrollo de la personalidad y del plan de vida es diferente en los estudiantes en situación de vulnerabilidad que en los otros?
40. ¿Qué factores de riesgo inciden en la prevalencia de la vulnerabilidad?
41. Clasifique esos factores de riesgo de acuerdo con la influencia que éstos ejercen en grado de mayor a menor.
42. ¿Incide la cultura en la vulnerabilidad? Argumente la respuesta?
43. ¿Qué concepción tiene sobre la inclusión educativa?
44. ¿Qué procesos cree que son necesarios para una escuela inclusiva?
45. ¿Cuál es el plan de acción de la institución para la inclusión de población vulnerable?
46. ¿cuáles cree que son las barreras y facilitadores en la institución educativa, físicas, académicas y sociales?
47. ¿Qué conoce usted de las políticas públicas sobre la educación inclusiva?
48. ¿Desde el PEI cómo se gestiona el proceso de inclusión?
49. ¿Cómo se ha ajustado el currículo y el sistema de evaluación de la institución para que haya viabilidad en el proceso de inclusión?
50. ¿Qué entiende usted por pensamiento crítico?
51. ¿Qué elementos del pensamiento crítico conoce?
52. ¿Cree Usted que los profesores de la institución buscan el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes? Sí ____ No ____ ¿Por qué?

53. ¿Con qué otros conceptos relacionaría usted el P.C.?
54. Que métodos o estrategias utilizan en sus prácticas los maestros para provocar el Pensamiento Crítico en los estudiantes?
55. ¿Considera que las prácticas pedagógicas desarrollan la curiosidad meticulosa, la agudeza mental y la apertura mental?
56. ¿Cómo interpretaría la agudeza y la apertura mental de un estudiante?
57. ¿Qué entiende por calidad?
58. ¿Qué es calidad educativa?
59. ¿Qué acciones encaminadas a lograr la calidad educativa en esta institución se desarrollan actualmente?
60. ¿Cuáles indicadores de calidad conoce usted?
61. ¿Cree usted que la educación que ofrece la institución educativa, es de calidad?, explique
62. ¿Quiénes cree usted que son responsables de ofrecer una educación con calidad?
63. ¿Desarrollar un modelo flexible (post primaria, telesecundaria, escuela nueva o aceleración del aprendizaje) ha garantizado una educación con calidad? Explique.
64. ¿Cómo influye la gratuidad en la educación en el mejoramiento de la calidad?

ENTREVISTA A DOCENTES

1. ¿Qué proceso debe seguir un estudiante para matricularse en esta institución?
2. ¿Cuáles son las prácticas educativas de su institución que le competen?
3. ¿Evalúa con sus compañeros docentes y personal administrativo el desarrollo de las prácticas educativas que se desarrollan en su institución?
4. ¿Cuál es su formación académica?
5. ¿Qué entiende usted por prácticas pedagógicas y por prácticas educativas?
6. ¿Cuáles son las prácticas pedagógicas y educativas que diferencian esta institución educativa de otras instituciones?
7. La institución ¿cuenta con algún sistema de seguimiento o evaluación de las prácticas pedagógicas y educativas? Si o No, argumente la respuesta.
8. ¿Qué autores o corrientes pedagógicas orientan su labor?
9. ¿Qué prácticas educativas inducen al estudiante en la construcción de su conocimiento?
10. ¿De qué manera actualiza y enriquece sus conocimientos y practicas pedagógicas?
11. ¿Conoce la normatividad del ministerio de educación sobre el ejercicio de las prácticas educativas? Si la respuesta es afirmativa, narre brevemente en qué consiste.
12. ¿Sus prácticas educativas, atienden la diversidad de los estudiantes?

13. ¿De qué forma sus prácticas apuntan al desarrollo integral?
14. ¿Qué estrategias didácticas utiliza en el aula de clase?
15. ¿Permiten sus prácticas pedagógicas de aula atender las diferentes situaciones, necesidades y capacidades de sus estudiantes? ¿por qué?
16. ¿Qué acciones emprende usted con los estudiantes de bajo rendimiento para superar sus dificultades?
17. ¿Cómo motiva y estimula a sus estudiantes?
18. ¿Qué fortalezas y debilidades formativas evidencia en sus prácticas educativas?
19. ¿Cómo describe a sus estudiantes?
20. ¿Como es su relación con los estudiantes?
21. ¿Qué actividades comparte con sus alumnos?
22. ¿Conoce la comunidad las prácticas educativas?
23. ¿De qué manera se involucra la comunidad educativa en las prácticas educativas?
24. ¿Existen estrategias por parte de la institución para mantener su interacción con los adultos responsables de sus estudiantes? en caso afirmativo responda cuáles?
25. ¿Cuál es la concepción de hombre que hay en la filosofía del PEI?
26. ¿De qué manera están inmersas las prácticas educativas en el PEI?
27. ¿Describe el PEI el enfoque pedagógico que regula las prácticas educativas en la institución?
28. ¿El plan de estudios es flexible? ¿en qué y cómo se puede comprender esa flexibilidad?
29. ¿Qué áreas optativas maneja la institución? ¿Por qué se escogieron estas y no otras?
30. ¿Qué entiende usted por vulnerabilidad?
31. ¿Qué situaciones o condiciones vitales relaciona usted con vulnerabilidad? Argumente su respuesta.
32. ¿Como se atienden las situaciones de vulnerabilidad en su institución?
33. ¿Hay en su institución niños, niñas o jóvenes en situación de Vulnerabilidad Educativa? Si -No
34. ¿Haga una lista de los motivos o situaciones que generan dicha vulnerabilidad?
35. ¿considera que el desarrollo de la personalidad y del plan de vida es diferente en los estudiantes en situación de vulnerabilidad?
36. ¿Qué factores de riesgo inciden en la prevalencia de la vulnerabilidad?
37. Clasifique esos factores de riesgo de acuerdo con la influencia que éstos ejercen en grado de mayor a menor.
38. ¿Incide la cultura en la vulnerabilidad? Argumente la respuesta?
39. ¿Qué concepción tiene sobre la inclusión educativa?
40. ¿Qué procesos cree que son necesarios para una escuela inclusiva?
41. ¿Maneja algún plan de acción en el aula de clase lograr la inclusión de la población en situación de vulnerabilidad?

42. ¿cuáles cree que son las barreras y facilitadores en la institución educativa, físicas, académicas y sociales?
43. ¿Qué conoce usted de las políticas públicas sobre la educación inclusiva?
44. ¿Desde el PEI cómo se gestiona el proceso de inclusión?
45. ¿Cuál sería la ruta que le de autonomía al proceso de inclusión en la institución educativa, desde tu rol de docente?
46. ¿Cómo se puede ajustar el currículo y la evaluación para que haya viabilidad en el proceso de inclusión?
47. ¿Qué entiende usted por pensamiento crítico?
48. ¿Qué elementos del pensamiento crítico conoce?
49. ¿Cree Usted que desarrolla pensamiento crítico en el aula? Sí ___ No_____ ¿Por qué?
50. ¿Con qué otros conceptos relacionaría usted el P.C.?
51. ¿Qué métodos o estrategias utiliza en sus prácticas de aula para provocar el Pensamiento Crítico en los estudiantes?
52. ¿Considera que en sus prácticas desarrolla la curiosidad meticulosa, la agudeza mental y la apertura mental?
53. ¿Cómo interpretaría la agudeza y la apertura mental de un estudiante?
54. ¿Qué entiende por calidad?
55. ¿Qué es calidad educativa?
56. ¿Con qué acciones encaminadas a lograr la calidad educativa en esta institución contribuye usted actualmente en el desarrollo de su trabajo?
57. ¿Cuáles indicadores de calidad conoce usted?
58. ¿Cree usted que la educación que ofrece la institución educativa, es de calidad?, explique.
59. ¿Quiénes cree usted que son responsables de ofrecer una educación con calidad?
60. ¿Desarrollar un modelo flexible (post primaria, telesecundaria, escuela nueva o aceleración del aprendizaje) ha garantizado una educación con calidad? Explique.
61. ¿Cómo influye la gratuidad en la educación en el mejoramiento de la calidad?

ANEXO 4

INSTRUMENTO DE OBSERVACION

DOCENTE: _____ ÀREA: _____

FECHA: _____ OBSERVADOR: _____

Incidente _____

Interpretación _____

Recomendación _____
