



EDITORIAL. REVISTA BOLETÍN REDIPE: 8 (4) ABRIL 2019 ISSN 2256-1536

RECIBIDO EL 16 DE NOVIEMBRE DE 2018 - ACEPTADO EL 18 DE FEBRERO DE 2019

PASIVOS Y DESAFÍOS EN LA EDUCACIÓN. PARA UNA INCLUSIÓN COMPRENSIVO EDIFICADORA

EDUCATIONAL CHALLENGES AND LIABILITIES. FOR A COMPREHENSIVE BUILDING INCLUSION

Julio César Arboleda²

Dirección Red Iberoamericana de
Pedagogía- Redipe
direccion@redipe.org

Resumen

La exposición presenta argumentos a favor de una educación y formación basadas en el

¹ *Texto de la conferencia impartida por el profesor Arboleda en el marco del Simposio Internacional Apropriación, gestión y uso edificador del conocimiento, organizado por la Universidad Tecnológica de Israel y REDIPE, en Quito, Ecuador, el día 05 de noviembre de 2018.*

² *Director de Redipe: Red Iberoamericana de Pedagogía. Creador de la perspectiva Pedagogía de la comprensión edificadora. Grupo de Investigación REDIPE: Educación, Epistemología y Diversidad. Algunas publicaciones: <https://scholar.google.com/citations?user=xecIbeYAAAAJ&hl=es>
direccion@redipe.org ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1572-5384>*

acogimiento incondicional del sujeto diverso que constituye cada ser humano. Se comparten algunas de las reflexiones y estrategias de la Pedagogía de la comprensión edificadora (PCE) que pueden aportar, en general, a la pedagogía, la formación y la educación, y en particular, a la educación inclusiva (EI). El desarrollo de esta última precisa sin lugar a dudas el concurso de enfoques, métodos y modelos diversos, flexibles y situados a favor de una inclusión real, que hoy constituye una esperanza alargada.

Las limitaciones que se enuncian aquí en torno a la caracterización y manejo del concepto



educación inclusiva, y de otros asociados a este, así como a los procesos fácticos que impactan en aquellas -- ante todo el hecho de preterir el peso de la función de educar y su correlato de acogida edificante del otro, que rige sobre todo el espectro educativo --, nos permiten proponer acepciones e ideas configurantes de nuevos y posibles conceptos inherentes a la inclusión, tales como sujeto diverso, inclusión edificadora, aprendizaje inclusivo, educación inclusiva edificadora, pedagogía inclusiva edificadora y método ótrico, además de otros, en cada uno de los cuales se sintoniza la metáfora del *parto pedagógico y formativo*.

Palabras clave: inclusión, educación inclusiva, sujeto diverso, aprendizaje comprensivo edificador, parto pedagógico, inclusión comprensivo edificadora, acogimiento, pedagogía de la comprensión edificadora, educar.

Abstract

The communication presents arguments in favor of education and training based on the unconditional acceptance of the diverse subject that constitutes each human being. Some of the reflections and strategies of the Building Understanding Pedagogy (PCE) that can contribute, in general, to pedagogy, training and education, and in particular, to inclusive education are shared (EI). The development of the latter undoubtedly requires the concurrence of diverse approaches, methods and models, flexible and situated in favor of real inclusion, which today constitutes a long hope.

The limitations that are stated here regarding the characterization and management of the concept of inclusive education, and of others associated with it, as well as the factual processes that impact on those - above all, the fact of foregoing the weight of the function of educating and its correlate of uplifting welcome of the other , which governs the entire educational spectrum -,

allow us to propose meanings and configuring ideas of new and possible concepts inherent to inclusion, such as diverse subject, edifying inclusion, inclusive learning, inclusive edifying education , inclusive building pedagogy and optical method, as well as others, in each of which the metaphor of the pedagogical and formative birth.

Key words

Inclusion, inclusive education, diverse subject, constructive comprehensive learning, pedagogical birth, comprehensive constructive inclusion, fostering, pedagogy of building understanding, educating.

Introducción

El constructo comprensivo edificador de la formación propugna por el uso solidario y no utilitarista del saber y el conocimiento, de modo que la escuela, en lugar de fungir como acicate para este último fin, represente una instancia catalizadora de las orientaciones que abogan por una inclusión edificadora de cara a la función de educar, que aquí se explicita. Cuenta con dispositivos teóricos, pedagógicos, didácticos, curriculares, evaluativos, discursivos y metodológicos en virtud de los cuales contribuye a los procesos de aprehensión y generación de conocimiento, que parten de las necesidades y especificidades del contexto y de los sujetos en los actos de enseñar y de educar, y también a la generación de capacidades y oportunidades para que estos usen sus potenciales en el fortalecimiento de sus propios proyectos de vida, así como en el desarrollo social y humano, lo que coadyuva en gran medida al logro de grados cada vez más altos de comprensiones múltiples, entre otras conceptual, crítica, discursiva y humana.

Se trata éste de un referente ótrico, es decir que promueve y precisa, para su apropiación e implementación, de fortalezas tales como



disposiciones, capacidades, valores y actitudes para mediar en los procesos de aprendizajes semánticos y comprensivos bajo el mínimo inalienable de acoger al otro en sus necesidades y complejidades, siempre con miras a que los resultados de las acciones formativas eleven en los implicados la calidad de ser humano, de ser mejores personas, artífices de la construcción de mundos humanamente buenos, mejores.

Una perspectiva de educación inclusiva, como es el caso de pedagogía comprensivo edificadora (PCE), que asume la inclusión como el derecho al recibo visceral de todos los sujetos educables al margen de su naturaleza, sin reducirlo a personas discapacitadas o de índole determinada, especial, es una manera de resignificar en la praxis pedagógica los presupuestos fundacionales del acto de educar, cada vez menos visibles en este mundo que privilegia la rentabilidad económica en el marco de las relaciones humanas³. La función de educar entraña la generación de espacios para formar mejores seres humanos; tal aspiración sitúa el acogimiento radical del otro como basamento de la relación educativa. Esta última es, para decirlo con Touriñán, JM (2017), el foco de la función de educar, en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro; y precisamente por eso la relación de alteridad es un componente definitorio en la educación.

En esta línea, todo acto de educar, todas las relaciones educativas son inclusivas, o deberían serlo. La escuela y el docente deberían estar preparados para asumir la inclusión, pues el sujeto educable es merecedor de abrazamiento

³ Con ello no se quiere avalar el discurso de la educación inclusiva que pretende habilitar a esta como una educación para todos; es decir, asume que metiendo en la misma canasta a todos podremos sin más educarlos, minimizando así las tareas pedagógica, formativa y tecnológica que precisa el acto de educar, sin el cual no es posible hablar de una verdadera educación y latitudinalmente de inclusión; posturas triviales enarboladas con regularidad en el lenguaje de la inclusión y en el habla política, eufemística e interesada que seduce a las comunidades educativas del globo. En lo sucesivo se advierte que no significa lo mismo hablar de una educación para todos y pensar en la necesidad de educar para todos como un modo de inclusión.

inclusivo, sin que esto signifique que es deseable y plausible meter en el mismo saco a todos los sujetos diversos. El clímax del acogimiento inclusivo opera cuando el educando asume la inclusión en sus proyectos cardinales, esto es cuando avanza en el empoderamiento edificador de sí mismo y en los aportes que hace para una vida social más humana.

Esta comunicación se basa en la premisa de que la perspectiva comprensivo edificadora (PCE) del aprendizaje y la formación tiene al menos algo necesario que aportar a la educación inclusiva para que esta se desligue del carácter acrítico y despolitizado en el que está sumergida, en razón de que lidere los fines primarios de la educación y del acto de educar, inspirando los procesos relacionados con la educación, la pedagogía y la formación. Las exigencias políticas de inclusión no deberían estancarse más en las reivindicaciones de otras modalidades de diversidad más allá de la educación especial y de las etiquetas de sujetos y colectivos diversos, entre otras reclamaciones para las cuales los gobiernos y sistemas educativos ofrecen paliativos; sino, sobre todo, forzar la generación de los dispositivos que permitan a la escuela asumir un rol edificador que convierta a los sujetos del acto pedagógico en artífices ético-políticos en la conquista de escenarios más humanos para su vida personal y para la sociedad, recios y propositivos antagonistas de las acciones que atenten contra la vida digna, convirtiendo sus procesos educativos y formativos en laboratorios actitudinales de los cambios que precisa el mundo para vivir humanamente. Asumiendo la inclusión, de acuerdo con Spratt, J y Florian, L (2013), como un proceso dinámico que involucra a todos los estudiantes en la vida y en el aprendizaje de la escuela.

Pasivos de la inclusión

En este punto el texto recoge y aporta algunas reflexiones desde visiones críticas frente a los



conceptos de inclusión, educación y pedagogía inclusiva, que reinan en la actualidad como parte del estratagema que el orden imperante utiliza para interiorizar la idea de que vivimos un proceso de auténtica democratización educativa, siendo la inclusión una conquista que constituiría un ejemplo paradigmático de tal avance⁴.

Iniciemos con la siguiente aseveración: la inclusión que concede el mundo de hoy, la sociedad global del mercado del conocimiento, es estrictamente formal, enunciativa y, si se prefiere, paliativa; obnubila la naturaleza de esta condición de humanización⁵. Veamos.

Uno de los óbices que impide la comprensión del concepto inclusión educativa y su uso adecuado, es el hecho de advertirlo mutilado de algunas propiedades intrínsecas relacionadas con el acogimiento sistemático al sujeto en su diversidad, o el consentimiento para reducirlo, por ejemplo, a respeto y consideración con la discapacidad. Esta última puede ser una de las características que configura la peculiaridad de un sujeto concreto necesitado de apertura de otro sujeto en el acto educativo incluyente; más no se puede limitar a ésta la inclusión.

Toda educación es sustantivamente inclusiva, en tanto debe acoger al otro como *sujeto diverso*. Por *Sujeto diverso* se entiende aquí a cada uno de los seres humanos, en razón a la singularidad que les diferencia independientemente de su índole natural, de género, social, cultural,

4 No obstante se advierte aquí las arbitrariedades del sistema social y económico que predomina en el mundo de hoy, no se desconoce asimismo algunas de sus bondades, sobre todo en materia de ciertas libertades individuales.

5 Esta mirada permite encontrar varias paradojas. Por un lado, mientras la inclusión en educación constituye, como se verá luego, un asunto relevante en las agendas políticas y en el discurso educativo, su sintonía en la realidad concreta de la escuela y la sociedad es pobre y desdibujada. Por otro lado, mientras aumentan los pasivos concretos de inclusión educativa, se incrementan paralelamente las bondades que en materia epistemológica identifican Ocampo y otros investigadores en el enfoque de educación inclusiva, para transformar y enriquecer los diferentes campos y ciencias de la educación.

psicofísica o lingüística, y no solo a quienes presentan discapacidad o una naturaleza determinada. Lo que exige rebobinar el concepto convencional de educación inclusiva, ampliando los horizontes connotativos relacionados con la inclusión, y a partir de lo cual se podría inferir que toda educación es o debería ser inclusiva; consecuentemente, toda deuda inclusiva hace de aquella un acto fallido. Del mismo modo, nos lleva a reivindicar la acogida como derecho y como cemento de la educación, y por extensión de la inclusión, lo que permite el paso o corporización del *pacto educativo* al *parto pedagógico y formativo*⁶.

El concepto educación inclusiva tiene sentido para reafirmar la necesidad de que los estados y sistemas educativos incorporen cualidades múltiples para el acceso educativo, y para asumir adecuadamente las necesidades educativas y formativas de todo sujeto independientemente de su diversidad física, histórica, social, cultural y mental. En esta vía, las personas excluidas y violentadas en diversos modos y motivaciones, inclusive desde antes de nacer, son susceptibles de una educación inclusiva, si se prefiere diferenciada, sistemática, con la profunda sensibilidad social, pedagógica y humana que merece el sujeto educable que no ha experimentado en mayores grados algunas de esas circunstancias. Sobre este borde del paisaje conceptual y real diezmado de la inclusión se hace referencia en otros momentos de nuestro material académico. Por ahora reflexionemos sobre otro aspecto que constituye la médula espinal de tal limitación.

6 En relación con el parto pedagógico la gestación tiene lugar cuando la institución se abre al alumno, y el alumbramiento cuando éste logra proceder desde el mismo proceso formativo en las complejidades de la realidad de manera soberana, crítica, comprensiva, emprendedora y edificadora. Es allí donde se afirma la educación como inclusiva. De no experimentarlo, estaremos asistiendo a unas prácticas, políticas y educación ineluctablemente abortivas y excluyentes, como el orden al que responden.



El derecho a la educación es consentido por el mundo del mercado⁷, no solo a fuerza de las reivindicaciones sociales, sino, como se ha expresado, por necesidad e intereses creados del mismo. De ahí que el modelo por competencias constituya el motor que permite el agenciamiento de la educación para la productividad. No sin razón aquellos países que más le apuestan a esta instancia de desarrollo invierten más en educación. No obstante, se trata de una educación que, aunque supera en oportunidades y capacidades a aquella que ofrece la mayoría de países, sigue siendo abortiva, *a debe*, pues contradice, como los otros, el asunto neural de ésta: la *vida*. Educar para la vida es hoy menos rentable que formar para la productividad. Por lo que en aras de la rentabilidad se disminuye dramáticamente segmentos a la vida. Sólo se educa para la vida⁸. Si bien es cierto es necesario concebir la educación desde una óptica de derechos, prima el imperativo de vivenciar estos. La lucha por los derechos no termina, y menos debe terminar, como suele suceder, en las políticas educativas y en las agendas de quienes gobiernan.

Este fenómeno de ensimismamiento de la educación inclusiva, de la educación en

⁷ Quizás por ese hecho esta educación ha revolucionado la ciencia cognitiva y agita las políticas educativas. Como una reafirmación de esta idea se puede considerar lo que Ocampo (2017) refiere sobre el enfoque de la educación inclusiva: que esta se encuentra no solo en todos los niveles y tramos de la educación, sino en gran parte de las agendas políticas de casi todos los gobiernos a nivel mundial, y representa uno de los enigmas más atractivos de la ciencia educativa actual.

⁸ Educar para la vida no significa solamente equipar a las personas educables de las virtudes que demanda el mundo cada vez más dinámico en que éstas vivan. No se trata solamente de que tengan las competencias para afrontarlo, con sus retos y complejidades. El régimen socioeconómico desigual, individualista al que estamos sometidos, que endiosa al dinero como el valor máspreciado, impone una educación para que los individuos tengan las competencias que les permitan proceder de mejor modo en su existencia, lo que se traduce en capacidad para sobrevivir, y para ganar cierta dignidad siempre y cuando aporten valores a la rentabilidad y productividad que finalmente ha de afirmar la desigualdad y la exclusión social. El acto de educar y la educación deben responder, ante todo, al cuidado de la vida, al cuidado de las personas, de la calidad humana, propiedades características del concepto y la función de educar.

general, se expresa no solo en el hecho de que las reivindicaciones del acceso educativo para todos en igualdad de condiciones es aún, como se ha mencionado, una promesa *a debe*, o una conquista a medias: es claro que hoy la escuela regular está en alguna medida habitada por sujetos educables diversos, empero la inclusión es un proceso muy lento y regularizado; paralelamente subsiste y crecen en aquella diversos procedimientos de exclusión, amén de otras injusticias y desigualdades económicas y sociales que afectan a sus miembros. La máquina de la rentabilidad es uno de los artefactos que favorece la inclusión a medias, acrítica, y al mismo tiempo refuerza la exclusión y otros fenómenos deshumanizantes. De esta manera se reafirma lo que Ocampo (2017) denomina una inclusión hacia lo mismo, una alteridad restringida, que a los enfoques que gravitan sobre la EI no les interesa abordar.

Se trata de una inclusión politizada, hecha a la medida del orden desigual, inequitativo, individualista, que refuerza con rigidez sus estructuras económica, educativa y social. Sin más, es una burla a la diferencia individual, pues utiliza el principio del respeto a la diversidad para reproducir nuevas formas de homogeneización, y de paso abre sus puertas a ciertas modalidades de exclusión⁹.

En esta línea podríamos referir un gran número de impases para una inclusión digna, que teje un sistema educativo y los procesos de enseñanza y aprendizaje que no asumen el acto de educar en sustancia, a favor de la calidad humana y de vida. Esta idea de exclusión por

⁹ En esta vía la PCE (Pedagogía Comprensivo Edificadora) representa una emergencia ante la deuda inclusiva que hoy padece la educación con el beneplácito de los sistemas educativos que ensalzan al mundo del mercado. De la mano de algunos conceptos y dispositivos pedagógicos, didácticos, metodológicos, curriculares, discursivos y evaluativos de acogimiento que ofrece, representa una de las vías que precisan la educación inclusiva y general para su desensimiamiento, que le permita cumplir su función primaria: el derecho a la formación del sujeto como ser concreto, peculiar, de cara a ser un mejor y dinámico ser humano, y vivir una vida cada vez más digna.



la negación del derecho a la educación, léase al desarrollo del aprendizaje, la comprensión, la integración, el empoderamiento y otros procesos indispensables para la formación de la textura de individuo que precisa la existencia, encuentra reafirmación en el enunciado de Bernal (ob cita, pag 16): “*Cada sujeto que no encuentra sentido personal, significativo, en su proceso educacional institucionalizado, queda minimizado, si no trágicamente excluido de las dinámicas sociales establecidas*”. En efecto, el sistema productivo y por consiguiente la escuela adeudan al sujeto educable no solo el servicio de permitirle su acceso a la educación, sino sobre todo su inclusión digna independientemente del carácter de su diversidad, de modo que le permita construir su propia identidad, desarrollar su autonomía y personalidad, así como los aprendizajes y comprensiones que le faculten para interactuar y proceder adecuadamente en los espacios social, cultural y política.

Tal compromiso postergado se traduce cada vez en *aprendizaje excluyente*, en tanto aleja al sujeto educable del derecho democrático a participar en igualdad de condiciones en su fortalecimiento personal, disminuyendo su capacidad de interactuar en el concierto de intereses, derechos y deberes individuales y comunes, privados y comunitarios inherentes a la arena pública. En consecuencia, un *aprendizaje inclusivo* precisa un agenciamiento educativo y pedagógico que permita al sujeto ser artífice en la construcción de proyectos de índole personal y social, apropiarse comprensiva, crítica y reflexivamente de conocimientos, generar y usar activamente estos, la tecnología y la innovación en contextos en los que pueda resignificar su vida y la vida humana.

Corroborando lo expresado que la exclusión que opera el sistema es estructural, sistemática, ineludible, y conduce en muchos casos a una suerte de resignación forzosa. En consecuencia, la inclusión que hoy se permite y ofrece al

ser humano es miserable, fragmentada, insustancial, negociada a cambio de que el diverso sea incluido bajo los mínimos del sistema: que no constituya una carga que ponga en peligro los intereses superiores del poder, y por el contrario, que aporte valores a la sociedad y al sistema capitalista dominante, voraz. Visto así la Educación inclusiva no debe poder sustraerse del constreñimiento que sufre la educación en el mundo global del mercado. Todas los tipos y sistemas de educación están sometidos al arbitrio de las leyes del mercado, y en ese canal crean pasivos de inclusión. En esta atmósfera los propósitos y principios de una educación inclusiva genuina que se empeñe en alcanzar, más allá de su enfoque o tipología, las finalidades últimas del acto de educar relacionadas con formar mejores seres humanos, quedan anulados o encuentran óbice en la voracidad insaciable de la productividad del mercado, que mina inexorablemente la vida. ¿Cuál ha de ser la suerte de la educación inclusiva que hoy se pregona en los discursos relativos a la democratización de la educación?

Al parecer hoy se apoya la diversidad si existe la certeza de que a largo plazo esta contribuirá al desarrollo económico y sustentación de las estructuras económicas de la desigualdad, por ejemplo en razón de una discapacidad emprendedora, y en general de una diversidad educada para la incrementar una productividad deshumanizada. Pero nunca jamás habrá lugar para una inclusión edificadora; esta la habrán de forjar, conquistar y cristalizar los educadores protagonistas de una educación crítica y acontecimental, de una formación que realmente acoja, que convierta las aulas de clase en laboratorios de emancipación, de dignificación de las personas, la sociedad y la vida¹⁰.

¹⁰ Justamente en esta senda aflora la pedagogía comprensivo edificadora para acompañar esa tarea, al poner a disposición los dispositivos referidos y aquellos que se enseñan y mencionan en lo que sigue.



Sin lugar a dudas, el sistema educativo sigue añejando la expectativa de que la escuela sea un dominio real de inclusión. Este aplazamiento no obedece exclusivamente a las imposiciones y estrategias que teje con frecuencia la estructura dominante, sino también al pasivo crítico actuante en la educación inclusiva y general. Por ejemplo, para Ocampo, A. (2016)¹¹, esta perspectiva acrítica hegemónica en la educación inclusiva no cuestiona las fracturas históricas y las disidencias políticas que han contribuido en Latinoamérica a la proliferación y a la cristalización de tecnologías de invisibilización, dominación y relegamiento para determinados colectivos de estudiantes, definidos social y culturalmente como minoritarios.

En esto es responsable también el educador, según se expresa posteriormente, al no hacer de su magisterio un acto ético político, a lo cual se unen los pasivos didácticos, metodológicos, pedagógicos, evaluativos y curriculares que inundan la práctica formativa. He ahí un reto en los procesos de formación de los docentes que precisa la educación para ser inclusiva, respetuosa de la diversidad y protagonista de la búsqueda de acercamiento empático al otro, al sujeto educable, concreto, singular, con sus propios ritmos y estilos de aprendizaje y comprensión, con sus propios dramas sociales de exclusión, inmigración, vulnerabilidad o condición física, entre otras complejidades que pueden revestir los miembros de las comunidades educativas. Una intervención que responda a los intereses y necesidades sociales de todos los ciudadanos. Reafirmando a la EI como un dispositivo que mediatiza el acto de educar, es decir de generar escenarios y potenciales para develar seres con actitud ética para preservar lo que va quedando de naturaleza, y no como una dimensión para incluir a “menores”. La inclusión permitida en el mundo

de hoy es limitada, y la práctica pedagógica no es ajena, independientemente de la voluntad, a diversas formas de exclusión. Solo practica el enfoque de la educación inclusiva (EI) quien se asuma como un real educador. Es genuino educador quien incluye en su ejercicio al *sujeto diverso*, abrazándolo abiertamente, operando una empatía radical con éste.

El abrazo no significa necesariamente aquí el acto físico de envolver al otro en sus brazos. Ello no es suficiente ni quizás perentorio en el acto de educar. Hace referencia más bien a lo que indica el contexto en que se inscribe el uso de esta expresión. Refiere más bien la acción de acoger, si se quiere de entronizar al otro, de interactuar con éste más allá del proteccionismo, desde el respeto, con la disposición para atenderlo como ser necesitado de mayoría de edad para relacionarse y conectarse con el otro, con los seres vivos, con la naturaleza y la sociedad. El educador abraza al educando en su minoría de edad o en sus carencias cognoscitivas y valóricas pertinentes para aprender a proceder y vivir con mayor dignidad, soberanamente, con sensibilidad social y ecológica.

Estamos reflexionando ahora sobre las formas de inclusión permitidas y excluidas por el sistema desigual que domina en el mundo de hoy. La modalidad de inclusión que impera, la permitida, es precisamente la acrítica; se permite una inclusión crítica pero aislada de actuación alguna¹², pero nunca jamás se avalará una inclusión crítico actuante, menos si esta tiene riberes edificadores. La inclusión crítica

¹² El concepto crítica, según hemos indagado en otro lugar (Arboleda, 2015), comporta propiedades características tales como conocimiento fundado, análisis, argumentación razonada, tolerancia y creatividad. Cualquier postura, enfoque y actitud crítica han de poner de presente estos rasgos en sus manifestaciones discursivas y operativas. Si en estas faltase alguna de tales características el grado de crítica estaría siempre a deber; como por ejemplo estancarse en la argumentación a favor o en contra del objeto o sujeto de la crítica, sin acompañar esta de imaginación, ideas y actuaciones propositivas, o agredir en lugar de tolerar, o confundir tolerancia con resignación, o argumentar sin conocimiento confiable o análisis riguroso. Aspectos de los cuales no escapan el educar ni el enfoque de la educación inclusiva, ni la educación en general.

¹¹ Ocampo, Aldo: *La educación inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes*. Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC. Año 2 N° 3 / Enero – junio 2016. 07 – 34



precisa reconocer, apersearse y robustecerse con metodologías y acercamientos radicales y crítico actuantes, que discutan el papel que juega el enfoque de las competencias en las reglas de juego de la estructura en referencia.

El orden que padecemos sabe dialogar con las posturas y perspectivas que reivindican los derechos de todos a bienes básicos como la educación, la salud, la vivienda, la igualdad de oportunidades, de manera tal que las incorpora como aliadas útiles a sus finalidades estructurales, devastadoras. Ilustrativo de ello son las denominadas *competencias ciudadanas*, una mascarada que refuerza en las comunidades educativas la ficción de lograr de esta manera reivindicaciones ciudadanas. Bajo este encantamiento se invisibiliza la real intención de utilizar valores ciudadanos al servicio de una rentabilidad desenfrenada: es claro que el mundo del mercado permite la corporización de valores ciudadanos sí y solo si constituyen factores de productividad, por ejemplo el trabajo cooperativo y en equipo, la responsabilidad, la solidaridad, la amistad, el respeto, etcétera, pero solo al interior de la organización o la empresa, más no las promueve en la vida social; es más, las relaciones que crea el mundo del mercado constituyen nexos socialmente insolidarios: ¿qué mayor ejemplo de insolidaridad y de otros valores ciudadanos que la competencia desigual y la falta de consideración con la producción nacional y los propietarios menores, además de otros vejámenes que crea este modo de producción perverso?. En la vida social tales valores no son permitidos. No son posibles, eternizando así la esperanza de una ciudadanía crítica y constructiva. De este modo la educación en ciudadanía y el desarrollo de competencias ciudadanas solo tienen lugar, realidad concreta, si aportan el valor económico que al final incrementa la desigualdad. Tal es la condición de la inclusión, de acuerdo con lo expresado hasta aquí, en materia educativa, social, económica y cultural.

La educación *para la vida* es excluida del sistema educativo, no está realmente en las agendas políticas. Se subordina la educación poniéndola al servicio de los intereses del mercado o utilizando literalmente los dispositivos metodológicos y conceptuales que el régimen elabora. Sigue siendo, como pasivo, un desafío. Son estos nuevos argumentos en torno a la ausencia de una inclusión digna, edificadora en la vida escolar y cotidiana. Por consiguiente, la agencia educativa que requiere la inclusión para la vida debe ser emancipadora, pues, de acuerdo con Ortega, no se puede pretender alcanzar un nivel de vida humana, moralmente digna, en complicidad con las estructuras de dominación que ahogan la libertad y la posibilidad misma de vivir¹³, cohonestando con diversas formas de violencia educativa¹⁴. Este es paradójicamente un fenómeno que difícilmente la administración y los miembros de las comunidades educativas desconocen, permitiéndolo por el contrario, o siguiendo el formato que impone el poder para su aceptación, asumiéndolo de manera acrítica, resignada, despolitizada, como condición ineludible, natural, propia de las dinámicas del mundo que “nos ha correspondido vivir (!).”

Hoy asistimos a un pasivo comprensivo y de comprensión edificadora insondables. Esta apreciación de la comprensión en el marco educativo amplía el panorama de las implicaciones de la PCE para la inclusión educativa y para la educación y la pedagogía inclusiva. De este modo podemos arribar al concepto ***inclusión edificadora***, como una apuesta para intervenir pedagógicamente en favor de una educación sustantivamente incluyente.

Desafíos comprensivo edificadores

Hasta aquí hemos reflexionado sobre algunos de los pasivos profundos de la inclusión

¹³ Ortega *ob cit*, pag 26.

¹⁴ Lo que Dubet (2012) refiere como encubrimiento de violencia estructural y nuevas maneras de exclusión bajo el discurso de la tan anhelada igualdad de oportunidades.



como concepto y como práctica en el mundo de hoy, regido por las leyes insolidarias del mercado, y sobre la pertinencia de abordar posturas emergentes anidadas en el corazón de la educación y la función de educar bajo el acogimiento edificador. En materia educativa no ha habido una verdadera inclusión, ni de sus análogos valóricos de vida. En un mundo tejido por la sed de beneficio, en el que asistimos a una inexorable desintegración moral y social del planeta, el hecho de permitir una inclusión auténtica – promesa incumplida -- sería una contradicción, un contrapeso que trabaría la máquina del mercado que acciona las relaciones y los modos de ser y estar de los individuos.

Ahora nos permitimos compartir algunos presupuestos y estrategias de la PCE que nos posibilitarían avanzar hacia una inclusión edificadora. La posibilidad de conquistar orbes inclusivos parece estar por fuera del discurso y de enfoques educativos que impone el sistema (por lo que se hace necesario deconstruir estos a la luz de una lente crítica¹⁵): se halla en el mismo hombre, en su disposición y actitud ético política para la emancipación y el empoderamiento hacia la vida en diversos escenarios, entre estos la educación y de la mano de constructos edificadores como los que se han mencionado en esta comunicación¹⁶. De acuerdo con Forlin

¹⁵ *Ante el pasivo inclusivo fáctico y paralelamente ante el retraso que en el campo teórico vive el enfoque de la educación inclusiva en cuanto al tratamiento de sus desafíos, es válida la propuesta de Ocampo, como valiosa su obra en la que operacionaliza esta, referente a desarrollar acercamientos rigurosos sobre cómo se gesta el espectro político y pedagógico de la exclusión, conocer los nuevos formatos como opera la exclusión, la desigualdad, patologías que son performativas y regenerativas (no desaparecen), siendo ello lo que la hace compleja, multidimensional y el fenómeno multiestructural. Un desafío es construir ambientes peculiares, diferentes al tradicional excluyente, al actual incluyente a medias, que genera una frontera de pedagogía híbrida, forzada y en consecuencia irrisoria, que fracasa, pues meten en el mismo saco a personas con discapacidad, diversidad sexual, NEE, inmigrantes, siendo esto un reduccionismo que refuerza el énfasis multicategorico, establece y funda un componente pedagógico basado en una frontera y no en una frontera (Aldo 2017), es decir un espacio heterotópico, donde podamos construir y hacer florecer estas grandes ideas.*

¹⁶ *La PCE encuentra en el empoderamiento un proceso inherente al emprendimiento edificador y un desafío crucial para la educación. Asume que el emprendimiento*

(2001), el papel de los profesores es crucial para posibilitar este cambio de enfoque y del panorama lúgubre de la inclusión. Dependerá en gran medida y para decirlo con Rouse (2009¹⁷), de lo que el profesorado “sepa” (sobre cuestiones teóricas, políticas y legislativas), “haga” (pasar de los conocimientos a la acción) y “crea” (en su capacidad de apoyar a los menores).

Con base en los aportes de la neurociencia relativos al hecho de que la experiencia de un sujeto en el ambiente adecúa su cerebro, vigorizando sus aptitudes para interactuar en el medio, podríamos colegir que la experiencia de aprender comprensiva, crítica y edificadoramente (y no solo de manera activa, semántica y por competencias) impacta las interacciones y estructura neuronal¹⁸, dotando al individuo, en sentido neurológico (léase afectivo, cognitivo, reflexivo, emocional y motivacional, tanto como otros que contiene esta modalidad de desempeño) para enfrentar retos cada vez más complejos en los contextos real, ideal e imaginario. Esto último es reforzado por Bernal,

es un concepto plural, por lo que se puede hablar de emprendimiento laboral, académico, pedagógico, tecnológico, ambiental, social, científico, cultural, familiar, innovador, humanístico, entre otros que desarrollen estudiantes, docentes, familias u otros actores escolares y sociales. Lo define, en términos básicos, como una pulsión o fuerza vital que lleva a las personas y equipos a elaborar y alcanzar metas, y desarrollar los procesos inherentes a estas con persistencia, motivación, proyección, saber fundado, imaginación, reflexión crítica, propositiva y actuante, entre otros valores. Es el pensamiento que direcciona nuestras virtudes, inteligencias, competencias y comprensiones. Podemos tener conocimientos, habilidades e inclusive competencias, empero se precisa poseer el pensamiento y emprendimiento que dirija estas y las potencie en proyectos puntuales. Cualquiera empresa de la vida y de la existencia precisa el empoderamiento; sin este difícilmente se avanza de frente a los retos cada vez más complejos que impone la existencia y una vida mejor. Quien crece como emprendedor es protagonista de la inclusión social y educativa.

¹⁷ *Rouse, M. (2009). Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education. Education in the North, 16, 6- 13.*

¹⁸ *De acuerdo con (Ferrerres, China y Abusamra, 2012, p. 116), citado por Sandoval E. (2018), todo cambio en el cerebro producirá cambios en la conducta, y por otra parte, todo cambio en la conducta modificará el cerebro”.*



A (2011), para quien la sensibilidad que nuestro cerebro muestra a los estímulos externos, el dinamismo cerebral, su plasticidad neuronal, ofrece precisamente, con todo, la posibilidad de que se puedan generar las condiciones de existencia que permitan suscitar la seguridad emocional, la imaginación y el fortalecimiento de la memoria funcional necesarios para la autorrealización personal y la cooperación social.

Este es sin duda un elemento que da confianza a la apuesta educativa comprensivo vivencial que aquí se aborda. Detengámonos entonces en el punto que vincula experiencia y vida con comprensión, y esta con inclusión edificadora.

En concordancia con estas aseveraciones la PCE asume la inclusión como un concepto graditivamente viviente. La vida es el termómetro de la inclusión. Una inclusión de carácter educativo es real solo a la luz de aquella, si se prefiere de lo que el educando logre hacer, en virtud de una formación inclusiva, a favor de este preciado estado de existencia, afirmando de este modo una inclusión edificadora. La educación es más inclusiva al permitir que el sujeto educable sea acogido de manera más humana y desarrolle su proceso constructivo no solo sumando en potenciales cognoscitivos y comprensivos, sino además satisfaciendo los derechos elementales para vivir dignamente¹⁹ (fortaleza edificadora). Entre menos capacidades posea la escuela para asumir la responsabilidad inclusiva, más alejados estarán la educación y los estados de cumplir esta ofrenda fundacional.

De esta manera podemos insistir en las bondades de una inclusión edificadora, concepto que aporta la PCE a la educación inclusiva. Una inclusión que afirme la formación del

¹⁹ Se quiere decir con ello que el estado asegura la inclusión no solo generando espacios para que los individuos en su singularidad accedan a la sociedad y a la educación, avanzando en los procesos de aceptación e integración, sino además cuando hace posible que estos vivencien el crecimiento como personas, en condiciones dignas, dentro y fuera de la escuela, en materia de salud, vivienda, en fin alimentación.

sujeto como persona, como mejor ser humano, como ser cada vez más digno, que aprende con el ejemplo de acogimiento incondicional que le brinden el educador, la escuela y las instituciones del estado, y que con su propio ejemplo se humaniza y aporta a la dignificación de la sociedad y la vida. Para ello el docente hará de su acto, más que una práctica pedagógica, una praxis formativa, edificante.

En ese camino tiene gran valor la reflexión crítico actuante en torno a preguntas como las siguientes: ¿Qué grado de inclusión edificadora presentan los estudiantes? Qué activos y pasivos de inclusión edificadora tiene la escuela y el sistema educativo? Tanto como otros que cuestionen el orden actual, las relaciones de saber- poder, las causas y consecuencias del pasivo social e inclusivo, los cuales se podrían formular, enunciar y procesar a través de instrumentos como la Matriz Fem de Praxis Pedagógica (ver anexo A). Ello hace parte de la actitud ético política que precisa tener el docente para generar climas adecuados de aprendizaje y de formación colaborativos, que permitan a los estudiantes ser protagonistas crítico actuantes en la construcción de un mundo mejor, que asegure una mayor igualdad económica, social y política. En este horizonte su quehacer pedagógico cobra un carácter inclusivo edificador, en tanto permite que los estudiantes desarrollen valores ciudadanos, ahí la cooperación o ayuda mutua, la reflexión crítica, el compañerismo, la solidaridad, el respeto, el esfuerzo, la aplicación edificadora de conocimientos y valores como la creatividad, la innovación, la tecnología, etcétera²⁰.

A la inclusión edificadora le es inherente la comprensión. Como se ha expresado en los apartados anteriores, una verdadera comprensión tiene lugar cuando se construyen significados y

²⁰ En esta finalidad la PCE aporta, además de otros dispositivos, el denominado Padrinazgo edificador, una estrategia del género tutorial para trabajo en equipos solidarios y colaborativos, sean estudiantes, docentes, administrativos o mixtos. (Arboleda, 2011)



sentidos frente a un proceso, situación u objeto de acercamiento. No hay inclusión edificadora sin comprensión de los elementos básicos del proceso por parte de los sujetos involucrados en el mismo. Si un aprendizaje es comprensivo²¹ el sujeto tendrá mayores posibilidades de enfrentar situaciones problemáticas que lo afecten directa o indirectamente, incluidos los problemas diversos de exclusión que azota a la mayor parte de la especie humana. Si un aprendizaje es comprensivo el sujeto tendrá mayores posibilidades de enfrentar situaciones problemáticas.

Si además avanza desempeños comprensivos crítico edificadores, estará en mejores condiciones para proceder y prevenir situaciones adversas en determinados ámbitos de la vida, lo que constituye un equipaje relevante, aunque no suficiente, para actuar e interactuar de mejor modo frente a las complejidades del ámbito vital. En esta vía la PCE aboga por una inclusión con connotaciones de soberanía cognitiva y de sensibilidad ambiental y social actuantes. En una sociedad como la actual donde prima la desinformación, la posibilidad de que todos estén permanente o profusamente informados no es una reivindicación de la inclusión educativa,

²¹ Este constituye el proceso mediante el cual un sujeto logra apropiarse de un objeto de conocimiento (sea un tema de clase, una lectura, un discurso verbal o no verbal), y a partir de éste realiza aplicaciones, vivencias y reflexiones contextualizadas, generando nuevas ideas o conocimientos. Quien aprende de este modo no solamente adquiere conocimientos para procesar información, es decir para realizar operaciones y procedimientos tales como organizar la información que trata (que escucha y lee en clase o fuera de esta), identificar, explicar y explicitar ideas, jerarquizando estas, entre otras acciones, sino que además desarrolla capacidades, habilidades, destrezas y disposiciones para confirmar y evaluar de manera permanente sus avances, usar sus conocimientos y generar nuevas ideas, reflexionando de manera crítica en el proceso. En materia de comprensión y producción textual diferencia las tipologías comunes, y utiliza los mecanismos de cohesión y coherencia que le permiten construir y desarrollar los significados y sentidos que precisa el material que han de apropiarse, leer y/o escribir (Arboleda, 2017. Textos académicos).

sino el derecho a procesar y comprender los contenidos de manera crítica; es este uno de los presupuestos para una inclusión edificadora.

Que la comprensión edificadora es imprescindible para ganar inclusividad, y hacer de esta un acto edificador en las prácticas educativas y pedagógicas, se puede advertir en los procesos y proyectos educativos, currículos, enfoques, modelos y metodologías que, aunque establezcan la necesidad de contar con tecnología importante para atender al sujeto diverso e incluyen baterías para el desarrollo de aprendizajes semánticos, competitivos y hasta cooperativos de inobjetable pertinencia, no abordan aquella o no la consideran explícitamente, o la entienden como un mecanismo que se genera por ósmosis, en virtud a la implementación de procesos que, aunque se acerquen o tengan que ver con la CE, desarrollan de manera aislada, sin la cualificación adecuada o las exigencias mínimas que esta lleva consigo de parte del estado, el docente, la escuela, el alumno y la familia de éste. A pesar de estos y otros óbices tales procesos y dispositivos no dejan quizás de ser altamente inclusivos. Es más, tales escenarios en torno a las experiencias y prácticas pedagógicas inclusivas edificadoramente fallidas, que no generan claramente el implicamiento esperado ni una comprensión e inclusión edificadoras, harían empero de la PCE una alternativa y un panorama propicios.

Justamente el énfasis de este apartado es alentar una atmósfera educativa afable a una inclusión edificadora en los términos que hemos venido exponiendo. En efecto, las didácticas y estrategias de este constructo entrañan operaciones de pensamientos múltiples que individualmente y en equipo desarrollan los estudiantes tras la mediación pedagógica. Es el caso de los métodos semántico, ótrico y edificador²²; y de estrategias como el Taller

²² Sobre estos y otros métodos comprensivo edificadores se puede ver: Arboleda (2007, 2008, 2011).



Comprensivo edificador, el Operador conceptual, las Guías formativas y entre muchos otros las matrices FEM²³ para estudiantes, docentes, familias y administrativos, las cuales, como todo instrumento de evaluación, representan dispositivos praxiológicos imprescindibles para la mejora, de aplicabilidad en diferentes momentos del proceso formativo y educativo. En todos estos insumos los docentes y estudiantes hacen, se hacen y responden preguntas de indagación e investigación a lo largo de los temas de clase y del ejercicio edificador; avanzan actividades y dinámicas en los procesos de apropiación, generación, aplicación y uso contextualizado y edificador de potenciales, no sin el peso de la metacognición como dispositivo insoslayable de comprensión edificadora.

Referimos enseguida otros argumentos sobre los ribetes inclusivamente edificadores de una intervención y acogimiento adecuados, y por el contrario, de la continuidad excluyente que permiten los vacíos o trabas de estos procesos.

Si la comprensión, sea esta de tipo conceptual, crítico, discursivo o axiológico es, como se ha dicho, pertinente para una inclusión edificadora, las carencias de esta representan detonantes de exclusión educativa. En efecto, el acceso de todos a la escuela no se resuelve con el hecho de *estar* en la escuela, sino en la posibilidad de desarrollo del *ser* al cual tienen derecho los estudiantes. La geografía del ser está habitada por las dimensiones de la personalidad que constituyen al individuo, entre estas la psíquica, estructurada a su vez por diversidad de funciones, entre otras cognitiva, afectiva, actitudinal, el aprendizaje, el pensamiento, la inteligencia, la imaginación, la motivación y la percepción. Cuando el estudiante no encuentra en la docencia y la escuela el acompañamiento adecuado hacia el desarrollo de aprendizajes activos, semánticos y por comprensiones,

23 Sobre estos y otros dispositivos de la PCE que aportan a una inclusión edificadora, puede ver en: Arboleda 1996, 2000, 2002, 2005, 2007, 2008, 2011, 2016, 2018. Sobre el Taller Comprensivo Edificador, se puede ver Anexo B.

puede decirse que ha habido una *inclusión a debe*, fragmentada²⁴, en la que éste ha logrado hacer parte de la institución escolar pero se halla excluido de la hospitalidad que al docente y la escuela les corresponde asumir con él. Es más, en muchos eventos los mismos docentes dejan a su suerte a los estudiantes en materia de aprendizajes, amén de otros procesos relacionados con una formación más completa²⁵.

Para reafirmar lo anterior digamos que un aprendizaje, comprensión y formación inclusivos han de ser una conquista, justamente porque en el mundo de hoy no debe poder ser una concesión, como lo pretende ser una educación inclusiva. Ello precisa una pedagogía con capacidad instalada en materia formativa, didáctica, curricular, evaluativa y metodológica para que los diversos desarrollen, en igualdad de oportunidades, desempeños comprensivo edificadores. Una pedagogía que asuma al maestro como responsable del estudiante diverso, en su realidad personal y sociohistórica, en su vulnerabilidad²⁶ y necesidad de acogimiento, de respuesta moral, responsable, educativa (Ortega, 2013). Precisamente porque

24 Una inclusión despolitizada, al decir de Ocampo.

25 No son pocos los profesores de los niveles y modalidades de escolaridad que enfilan la creencia de que los estudiantes son los responsables absolutos de su propio aprendizaje y comprensión sin necesidad de mediación ni estrategia didáctica y pedagógico distinto al del aprendizaje pasivo, y/o que han de aprender en las circunstancias y modo como ellos lo hicieron, y en consecuencia bastaría con transmitir la información a estudiantes homogéneos en materia de intereses, condición psicofísica y social, ritmo y estilos de aprendizaje, por lo que estos ni otros aspectos que constituyen la singularidad que diferencia a cada uno, son factores que sea necesario considerar en la enseñanza. Aún muchos de quienes reconocen la pertinencia de estos los soslayan, se anquilosan en una fallida enseñanza y aprendizaje, potencializando este pasivo y el de educar, que también lo explayan quienes aún ejecutando exitosas didácticas no asumen la función de encarnar al educando (y en sentido pedagógico, al docente), de dolerlo, de iniciar con este el sagrado parto pedagógico que demanda la apertura al otro, afirmando de este modo una enseñanza, aprendizaje y formación excluyentes, severamente abortivas.

26 El enfoque de la pedagogía de la alteridad que propone Ortega, pone de relieve el carácter vulnerable de todo sujeto educable. Es educable justamente dada su necesidad de abrazamiento y formación. Al respecto éste se pregunta: ¿Qué otra cosa debe hacer el educador si no es responder, aquí y ahora, al sufrimiento del otro en la acogida y en la compasión? (Ortega, 2006, 513).



la educación es, para decirlo con Bárcena y Mèlich (2000)²⁷, un acontecimiento ético por el que el educando es re-conocido y abrazado en su singularidad. Donde el maestro se sepa afectado en su conciencia por el reconocimiento de los otros en sus circunstancias concretas, y actúe en correspondencia.

Para ello se requiere, entre otros aspectos, pasar de la práctica pedagógica inconsecuente a la praxis pedagógica inclusiva. En este punto un reto de la escuela, en particular de los docentes, es convertir la práctica pedagógica en una praxis pedagógica incluyente. El docente gana grados de praxis pedagógica desde el momento en que asume una actitud crítico propositiva frente a su propio quehacer. Así, cuando hablamos del carácter ético de la educación y la pedagogía nos referimos a la praxis, no sólo a un discurso encerrado en la pura reflexión o ejercicio intelectual, sino y sobre todo a las acciones de entrega ótrica y concreta consubstancial a la función de educar. La praxis pedagógica es el radio donde se concreta la inclusión edificadora, cuando el educador avanza su intervención al compás rítmico de la consciencia crítico actuante que desarrolla a la luz de una disposición absoluta. Es este otro de los elementos que han de fortalecer una pedagogía inclusiva edificadora, como reflexión propositiva de la formación inclusiva.

La inclusión es un concepto práctico como la comprensión²⁸. No hay comprensión con mero entendimiento o apropiación cognitiva, es preciso acompañarle de experiencias reflexivas y vivenciales. Un tema de clase se comprende si el acogimiento pedagógico y educativo permite que el sujeto educable logre desempeños adecuados de apropiación cognitiva y afectiva,

27 Bárcena, F. y Mèlich, J. C. 2000. *La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona: Paidós.

28 De lo expresado más arriba se infiere que la comprensión es un concepto plural y diverso. Podemos hablar de comprensión conceptual, pedagógica, educativa, sociocrítica, discursiva, axiológica, entre otras. El docente gana comprensión plural para sí mismo, a fin de ser ejemplo de lo que interviene en su acción acogedora.

y de aplicación y uso del conocimiento inherente a este en contextos flexibles de modo que viva experiencias reflexivas y de vivenciación del mismo. La comprensión no es un proceso influenciado por ósmosis; precisa la construcción de saber y la actuación corporizada del mismo, en el marco de una relación educativa basada en el acto sublime de regalarse al otro. De acuerdo con Tourián (2017)²⁹, “no basta con conocer para actuar”. La actuación es condición de la comprensión; pero los sujetos del aprendizaje en el acto pedagógico deben vivir en su práctica la resignificación de saberes, de la actuación y de sí mismos, y en ese proceso es primordial la acogida, primado de la función de educar, de la relación educativa. Al margen de la función de educar es prácticamente imposible la inclusión comprensivo edificadora.

Si tal comprensión precisa la vivencia de estados en virtud de los cuales el estudiante logre a partir de tales experiencias mejorar hábitos y participar en procesos de crecimiento humano, habrá logrado desarrollos importantes de comprensión, contribuyendo él mismo en el alcance de espacios de inclusión. Igualmente, no basta con entender la inclusión; esta solo se comprende cuando somos actores del acogimiento del otro, que precisa reconocimiento, respeto, acompañamiento, tolerancia, apoyo, integración en programas vitales, de crecimiento humano, de emancipación.

29 No sin razón este pedagogo elabora la siguiente precisión: “Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar, pero, además, educamos con el área cultural; la convertimos en entorno de educación, generamos el diseño educativo correspondiente y ejecutamos la intervención con mentalidad pedagógica específica y con mirada pedagógica especializada, que nos proporcionan, respectivamente, representación mental de la acción educativa y la visión crítica de nuestra actuación pedagógica. La relación educativa es el foco de la función de educar en la que se produce la interacción entre yo, el otro y lo otro. Y precisamente por eso la relación de alteridad es un componente definitorio en la educación”.



Conclusiones

Estas y afines consideraciones avanzan de manera crítica y propositiva en la necesidad de resignificar los conceptos y prácticas de una inclusión y educación abortivas, extraviadas de la función de educar y su correlato, el acogimiento incondicional del sujeto diverso -- todos los educandos --, pilar inobjetable de cualquier acción educativa; así mismo, de abordar temáticas radicales, ignoradas, veladas y soslayadas en las políticas, estudios y prácticas inherentes a este derecho humano.

Una didáctica, evaluación y currículo edificadoramente inclusivos, que asuman el acogimiento con actitud ético política, sensibilidad pedagógica y social, reconociendo las experiencias, intereses, saberes previos, condición social, cultural, física y psíquica, entre otras realidades de cada sujeto educable, en el interregno de su intervención de cara a lograr que estos desarrollen los desempeños cognoscitivos, operativos, comprensivos y edificadores que les permitan proceder de manera más adecuada y humana en su existencia, siendo al tiempo protagonista activo en la construcción de mejores escenarios para una vida personal y social más digna.

En virtud al acogimiento ótrico, incondicional del sujeto diverso -- inherente al acto de educar y en consecuencia a la inclusión, según se ha expuesto --, la educación, además de constituir un pacto, cobra ribetes de *parto pedagógico y formativo*, cuya gestación, como hemos expresado, tiene lugar cuando el educador y la institución se abren al alumno, y el alumbramiento cuando éste logra proceder en las complejidades de la realidad de manera autónoma, crítica, comprensiva, emprendedora y edificadora. Es allí donde se afirma la educación como inclusiva. De no experimentarlo, estaremos asistiendo a unas prácticas, políticas y educación ineluctablemente abortivas y excluyentes, como el orden al que responden.

En este terreno la inclusión representa para la educación, una brecha cada vez más insalvable.

Referencias Bibliográficas

Arboleda, J. C. (2018). *Taller Comprensivo edificador. Material para uso en el Curso Evaluación y Currículo*, impartido en el marco del VI Simposio Internacional Apropiación, aplicación y uso edificador del conocimiento, realizado en Cali, Colombia, Sep 4/8 de 2018, Universidad de San Buenaventura. Editorial Redipe.

Arboleda, J. C. (2017). *Textos académicos. La Reseña Crítica, La Relatoría Y El Ensayo: Fundamentos y aplicaciones*. Editorial Redipe. Santiago de Cali, Colombia.

Arboleda, J. C. (2015). *La relatoría y la formación de pensamiento autónomo e inclusivo*. Revista Educación y ciudad, Bogotá.

Arboleda, J. C. (2015). *El currículo desde la Pedagogía comprensivo edificadora*.

Revista Educación y Pensamiento, 47-65

Arboleda, J.C. (2015). *Formación para la vida: de las competencias a la comprensión edificadora*. Revista Boletín Redipe, 4(12), 20-25.

Arboleda, J. C. (2014). *El enfoque comprensivo edificador*. En *Memorias Simposio*

Internacional de Educación: Ambientes de aprendizaje. Colombia: Redipe- Cel.

Arboleda, J. C. (2014). Presentación. En *Educación en la alteridad*. Colombia:

Redipe.

Arboleda, J. C. (2014). *La comprensión edificadora en el marco de la pedagogíade*

la alteridad. En *Memorias Simposio Internacional de educación y Pedagogía de la*



- alteridad. Colombia: REDIPE- Universidad de Murcia.
- Arboleda, J. C. (2013). *Hacia un nuevo concepto de pensamiento y comprensión*. *Revista Boletín Redipe*, 824, 6-14.
- Arboleda, J. C. (2011). *Hacia un currículo dignificante*. *Colección de la Pedagogía Colombiana/Iberoamericana*, Tomo I. Colombia: Editorial REDIPE.
- Arboleda, J. C. (2011). *Competencias pedagógicas: conceptos y estrategias para el fortalecimiento, evaluación y comprensión de la práctica formativa*. Colombia: Redipe.
- Arboleda, J. C. (2007a). *Modelos pedagógicos autónomos*. Cali: Fundación Penser- UAC,
- Arboleda, J. C. (2007b). *Pensamiento lateral y aprendizajes*. Bogotá: Magisterio.
- Arboleda, J. C. (2007c). *Metodología del aprendizaje por competencias, comprensiones y proyectos de vida*. Colombia: Universidad Autónoma del Cauca- Fundación Penser.
- Arboleda, J. C. (2006). *Formación de pensamientos múltiples*. Cali: Fundación Penser
- Arboleda, J. C. (2005). *Estrategias para la comprensión significativa*. Bogotá: Magisterio.
- Arboleda, J. C. (2003). *Guías formativas: planeación para el desarrollo de competencias, la investigación en el aula y el proyecto de vida*. Cali: Fundación Penser,
- Arboleda, J. C. (2002). *Mi proyecto de vida*. Santiago de Cali: ERFG.
- Arboleda, J. C. (2000). *Mapas cognitivos*. Santiago de Cali: Lei,
- Bernal, A (2011) *Neurociencia y aprendizaje para la vida en el mundo actual*. En: Autonomía y responsabilidad. Contextos de aprendizaje y educación, Univerdid de Sevilla.
- Brousseau, Guy. (2000) *“Educación y Didáctica de las Matemáticas”* en: Educación Matemática. Vol. 12 No. 1 Abril, pp. 5-38
- Dubet, F. (2012). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Herrán G., Agustín (2017). *Reflexiones pedagógicas desde el enfoque radical e inclusivo de la formación*. FahrenHouse, España.
- Meirieu, Philippe (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de Argentina, https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=6d267715-da22-4d41-a1d9-05fd23e037dc
- Ocampo, A. (2016): *La educación inclusiva en el siglo XXI: un análisis sobre sus formas condicionales y consecuencias teóricas más relevantes*. Investigación y Formación Pedagógica Revista del CIEGC. Año 2 N° 3 / Enero – junio 2016. 07 – 34
- (2017) <https://www.youtube.com/channel/UCpUJhZAlfbYn3Q0EQubDIWg> . Conferencia: “Epistemología de la Educación Inclusiva”, impartida en el I Congreso de Comunicación Inteligente y Tecnologías Digitales para la



Educación y la Inclusión Social organizado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia en conjunto con la Universidad de La Sabana, 25 de abril 2017, Bogotá, Colombia.

Ortega R, P. (2014). *Educación en la alteridad*, Cap 1, Tomo 1 Colección Pedagogía de la Alteridad, Editorial Redipe 2014

(2013). *Educación es responder a la pregunta del otro*. Revista Boletín Redipe, No 824. P. 15.

Perkins, D (2003). *La escuela inteligente. Del adiestramiento memoria a la educación de la mente*. Barcelona, Gedisa.

Rouse, M. (2009). *Developing inclusive practice: A role for teachers and teacher education*. Education in the North, 16, 6- 13.

Sandoval O. E (2018). *Aprendizaje e inteligencia artificial en la era digital: implicancias socio-pedagógicas ¿reales o futuras?*. Revista Boletín Redipe, 7/11.

Spratt, J y Florian, L (2013). *Aplicar los principios de la pedagogía inclusiva en la formación inicial del profesorado: de una asignatura en la Universidad a la acción en el aula*. Revista de Investigación en Educación, nº 11 (3), pp. 141-149.

Touriñán, J M (2018). *Concepto de educación y conocimiento de la educación. The Concept of Education and the Knowledge of Education*. Colombia-Nueva York: Redipe-Capítulo de Estados Unidos (Bowker-Books), 207 pp.).

(2017). *Reflexiones en torno a la función de educar*. Revista Boletín Redipe, 6/11 , Pag 26.

(2017). *Mentalidad pedagógica y diseño educativo. De la pedagogía general a las pedagogías aplicadas en la función de educar*. Santiago de Compostela: Andavira.

(2016). *Pedagogía general. Principios de educación y principios de*

intervención. Coruña: Bello y Martínez

(2015). *Pedagogía mesoaxiológica y concepto de*

educación. Santiago de Compostela: Andavira, 382 pp.

(1987) *Teoría de la educación. La educación como objeto de*

conocimiento (Madrid: Anaya)

Von Dijk, T. A. (2002). Tipos de conocimiento en el procesamiento del discurso. En G. Parodi (ed.). *Lingüística e interdisciplinariedad*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.

ANEXO A

Matriz / Laboratorio FEM

Generalidades

La *Matriz* o *Laboratorio FEM* es un dispositivo de la Pedagogía Comprensivo Edificadora. Aplicado a la educación sirve la finalidad de fortalecer las prácticas educativas, investigativas y pedagógicas en las que intervienen estudiantes, profesores, administrativos, padres de familia, entre otros actores sociales. Lo pueden implementar los profesores a modo de estrategia metacognitiva para reflexionar crítica y edificadamente sobre su propia manera de asumir procesos dados de su intervención en la formación de sus estudiantes, sea de índole didáctico, evaluativo, curricular, epistemológico, educativo, inclusivo, discursivo y demás asuntos.

Cualquiera que sea el objeto de indagación y reflexión crítica con miras a corregir, mejorar y/o reorientar un proceso, es preciso hacerlo a la luz de la *función de educar*, primado de la acción y abordaje educativos, afirmando de ese



modo una pedagogía inclusiva edificadora³⁰. Por ejemplo, mejorar un asunto didáctico (objeto de reflexión propositiva) no se reduce a afinar las estrategias y metodologías de enseñanza; esto es relevante y no hay duda que la cuestión fundamental de la didáctica es, para decirlo con (Brousseau, 2000), *producir un campo de cuestiones que permita poner a prueba cualquier situación de enseñanza, y corregir y mejorar las que se han producido, formular interrogantes sobre lo que sucede*". Sin embargo, tal asunto precisa, además de estos escenarios de uso y resignificación del conocimiento (los cuales asegurarían la adquisición de grados importantes de comprensión), la actitud educadora, si se prefiere el sentido de acogimiento del otro que ha de acompañar y blindar la intervención, según se ha mencionado en otros apartes de este material. Mediación sin acogimiento o inclusión edificadora no garantiza la construcción de aprendizajes comprensivos por parte de todos estudiantes, salvo de aquellos que no requieren mayor esfuerzo para apropiarse y aplicar lo que se sabe; y mucho menos logrará que los aprendizajes y la intervención educativa proporcionados incidan decisivamente en sus proyectos de vida personal y social, aún de los estudiantes excepcionales³¹. He ahí el contenido ético político y moral de la didáctica, pero también de la evaluación, del currículo y de los proyectos y acciones educativas, sobre los cuales enfatizan pedagogías emergentes como la alteridad, la comprensión edificadora, mesoaxiológica y radical e inclusiva con las cuales también se dialoga aquí.

30 El uso de esta matriz

31 Didáctica y otredad no pueden ir de espaldas. La didáctica ha de estar cimentada en una pedagogía del otro. Será excluyente si limita su atención de otredad al discernimiento de saberes previos en los estudiantes, entre otros rasgos que los enfoques con los cuales esta dialoga asumen como basamento para iniciar la intervención. Una didáctica inclusiva logrará sin duda mayores espacios a los aprendizajes activos, semánticos, por competencias, y sin duda a los aprendizajes comprensivos edificadores

Componentes

El uso de la matriz Fem en el acto de educar impone el reconocimiento y acogimiento edificador del otro en todos los recodos de la estructura de este dispositivo, y en esa orientación tendrán lugar también los vacíos o activos que la intervención presenta en materia de inclusión educativa, en los términos que hemos abordado esta en el artículo.

La estructura de este dispositivo es flexible en el sentido de que quienes lo utilicen para reflexionar de manera crítica y propositiva a fin de mejorar sus actuaciones en los procesos que adelanten, sean del concierto educativo, laboral, familiar, etcétera, pueden realizar modificaciones o inclusiones a esta de acuerdo con el asunto por el cual se emplea. La denominación FEM supone una estructura básica: *Fallas, Exitos y Mejoramiento* (o compromisos de mejora). Y ésta a su vez, un objeto y un sujeto: (Objeto/Sujeto/F/E/M)³². Ver siguiente esquema:

32 Si se desea, se puede desagregar o explicitar el objeto (el qué se pretende evaluar) en desempeños, enunciando estos. Caso en el cual la estructura sería: (Objeto/Sujeto/Desempeños/F/E/M); es decir que la evaluación en términos de FEM se haría a partir de cada enunciado de desempeño. Veamos un ejemplo: si el objeto de aplicación de la matriz F/E/M/ es: "Presentación del tema X", siendo el sujeto el profesor que imparte esa clase, algunos de los desempeños mínimos que impone una intervención comprensivo edificadora en espacios como este tendrían que ver con aspectos tales como:

- . fortalecimiento de conocimientos previos
- . reconocimiento del estudiante (considerar en la planeación y desarrollo del tema de clase los intereses y concepciones de los estudiantes, sus ritmos y estilos de aprendizaje y comprensión, situación sociocultural, entre otros aspectos de la singularidad de cada estudiante),
- . empatía (de qué manera busca una "química" con el estudiante),
- . estrategias, capacidades y actitudes para fortalecer en los estudiantes funciones de atención, motivación, trabajo colaborativo y en equipo,
- . estrategias, capacidades y actitudes para fortalecer en los estudiantes:
 - la apropiación, aplicación y utilidad personal del conocimiento;
 - el uso solidario del conocimiento y la construcción de proyectos de vida;
 - la reflexión crítica y propositiva;
 - el protagonismo en la construcción de escenarios más humanos para la vida, entre otros aspectos puestos que recoge y propone la PCE.



Objeto:

Sujeto:

Desempeños esperados:

D1:

D2:

D3:

D4:

D5:

F:

E:

M (Compromisos de mejoramiento):

MD1/ MD5

Avances

Esquema de la matriz / Laboratorio Fem

Una vez se indique el asunto u *objeto* de reflexión crítica y edificadora (por caso: *intervención en el aprendizaje del tema X*), así como el *sujeto* (persona o personas que van a diligenciar esta Matriz: *profesor, estudiantes* individualmente o por equipos³³), está F: determinar las fallas u oportunidades para la mejora. En este punto la persona o entidad dispuesta a fortalecer sus desempeños se dispone a identificar aspectos de sí mismo y de su entorno que constituyan óbices para alcanzar el propósito o logro esperado. Es deseable que consulte sobre el particular, es decir sobre las fallas u obstáculos internos y externos más frecuentes en estas circunstancias, lo que hace del conocimiento fundado, un factor condicionante en este proceso; es claro que la experiencia, la crítica y la autocrítica, el saber y el conocimiento,

³³ En lo posible se amplía o hace precisión de información relativa al objeto y al sujeto, incluido el nombre de la institución, grado o semestre, entre otras características.

inclusive sobre los principios de la actitud ética política inherente a la función de educar, junto con la sinceridad y la honestidad consigo mismo, permitirán hacer un mejor aprehensión y aceptación de los errores y pasivos de un desempeño, en razón a su mejora³⁴. Un pasivo mayor es el autoengaño, el hecho de no identificar, reconocer y aceptar un error o aquello que representa impase para mejorar sus desempeños y proceder adecuadamente.

Además de identificar y analizar de manera crítica y propositiva las Fallas u oportunidades para la mejora en los desempeños frente al asunto fijado, se indica los *Éxitos*, aciertos o avances logrados frente a los *desempeños esperados*. Cada actuación exitosa debe dar lugar a nuevos retos para potenciarla, caso en el cual el sujeto propone acciones, mejor nuevos compromisos para mantener y elevar la acción afortunada.

No es necesario que frente a un desempeño haya al mismo tiempo impases y aciertos; es posible que el sujeto encuentre unos y no otros (aunque el reto es identificar, mejor descubrir, léase construir ambos), o unos más que otros. De cualquier forma es necesario en cada caso intentar reconocer hechos o razones por las cuales las actuaciones (u omisiones) han tenido lugar.

Mejoramiento es otro componente de la Matriz FEM. Sin lugar a dudas, le otorga mayor sentido a este laboratorio de reflexión

³⁴ En materia autoevaluativa, así como en otros niveles de la evaluación, el conocimiento y la sinceridad son piezas fundamentales para que esta cumpla su finalidad. Ocultar y soslayar deliberadamente un fallo es propio de los individuos que hacen de su rutina un autoengaño. También representa un escollo el desconocimiento. Un profesor, por ejemplo, no tendrá mayor éxito en su intervención en el aprendizaje de sus estudiantes si desconoce mínimos teóricos y metodológicos de tipo didáctico, pedagógico, antropológico y evaluativo relacionados con este proceso y el de educar. El acto de acoger al otro y lo que precisa esta actitud, no puede ser ignorado en las prácticas educativas y pedagógicas; esa es quizás una de las grandes razones por las cuales los profesores no hacen visible en su quehacer la diferencia entre enseñar y educar, o entre enseñar a la luz de posturas cognitivistas, constructivistas y por competencias, y enseñar y educar desde perspectivas comprensivo edificadoras.



viviente. La construcción de las Fallas y los Éxitos permiten, cada uno y entre sí, formular acciones (compromisos) de mejora, que se pueden expresar luego del examen de los aspectos fallidos, de los exitosos y/o al finalizar el examen de cada desempeño. Si se expresan inmediatamente después del examen crítico de F y de E, al final se puede elaborar, bien una ampliación bien una síntesis de estas acciones o empresas de mejoramiento, de acuerdo con el desempeño (MD1, MD2...).

Pero no se trata solamente de expresar estrategias y compromisos para la mejora de los desempeños alcanzados en el proceso; un laboratorio edificador de la naturaleza de FEM ha de incorporar acciones remediales frente a los óbices que se hayan determinado y los nuevos que de seguro conlleva el proceso de mejoramiento y control. En suma, *MD1* (enunciado de los compromisos remediales) da lugar o se acompañan *Avances*, de acciones edificadoras o de mejoramiento y control. Se recomienda colocar fecha de inicio de las acciones comprometidas y fechas de avance o resultados parciales.

Para fortalecer los desempeños de los estudiantes la escuela ha de promover la aplicación de la Matriz FEM también por parte de estos (individualmente o en equipo). Un profesor les puede solicitar su uso antes y en el recorrido del tema o conjunto de temas de aprendizaje, o para un proyecto de aula, una salida de campo o actividad extracurricular. En concierto con ellos podrían determinar el asunto y los desempeños sobre los cuales han de visibilizar sus avances e identificar reflexiva y propositivamente barreras y oportunidades de mejoramiento.

Este dispositivo se puede aplicar igualmente en prácticas relativas a comunidades diferentes a la educativa, como la empresarial, la religiosa, la científica, entre muchas otras no ajenas al servicio social. Y su implementación habrá de hacerse siempre a la luz de un fin edificador,

bajo el principio humanístico de construcción de mejores seres humanos, el cual debe estar presente de alguna manera en los enunciados de *desempeños esperados*, iluminando la reflexión crítico propositiva en torno a cada uno de estos.

A diferencia de rejillas y matrices convencionales como Dofa, entre otras, la finalidad de FEM, más allá de potenciar desempeños, es conferir un sentido edificador a estos. Porque en el espectro educativo lo que importa no es solo alcanzar logros de aprendizaje y gestión, sino, sobre todo, empoderar al sujeto para hacer de estas actuaciones conquistas de escenarios de vida más humana para sí mismos y sus congéneres.

ANEXO B

Taller Comprensivo edificador (TCE)

Generalidades

Para la presentación de esta herramienta didáctica, curricular y evaluativa (el TCE), se ha escogido parte del texto de aplicación elaborado por Urquiza A., Villamarín R. (2018). El Taller puede ser elaborado conjuntamente entre profesor y estudiantes, y desarrollado de manera individual o en equipos. En otros acercamientos que hemos realizado sobre este dispositivo hacemos énfasis en que éste o parte del mismo se entregue y desarrolle antes de las sesiones de clase, en razón de que los estudiantes se ejerciten gradualmente en la indagación, la investigación y el aprendizaje autónomo; que en lo posible el docente no imparta todos los aspectos relacionados con el tema o tópico de enseñanza, de modo que durante su mediación directa prime la exposición, el intercambio y el trabajo colaborativo de los estudiantes, de modo que genere escenarios para que estos aprendan por sí mismos, unos de otros, y el profesor centre más su acción en la gestión de los aprendizajes, haciendo pausas didácticas, aclaraciones



y retroalimentaciones cuando corresponda (Arboleda, J. C., 2003; 2007^a, 2007b, 2007c)

La pedagogía inclusiva edificadora se activa cuando el docente organiza el TCE para el sujeto diverso, es decir a) si son claros los protocolos: por un lado, del sentido y necesidad de acogimiento adscriptible a la función de educar que debe afirmar en su labor todo docente, según se reitera a lo largo del artículo, y por otro, las reglas de trabajo en equipo, el sentido solidario, de responsabilidad, constructivo y edificador de equipo, por caso si el docente procura el equilibrio de los equipos de trabajo de acuerdo a las singularidades o características de los estudiantes que han de construir o desarrollar este³⁵. A continuación se relaciona las generalidades e ilustración que hacen los académicos referidos al inicio.

Dentro de los dispositivos que contiene la perspectiva Pedagogía de la Comprensión Edificadora (PCE), está el *Taller Comprensivo Edificador*, el cual se dirige a movilizar y evaluar en el sujeto comprendedor actuaciones en torno al manejo de las operaciones y mecanismos básicos que precisa tanto la apropiación (que implica atender el saber y los conocimientos previos del sujeto comprendedor - el educando) como la aplicación contextualizada y el uso solidario y edificador del conocimiento, así como el ejercicio dinámico y colaborativo en la reflexión crítica y propositiva inherente a cada uno de estos procesos.

Estructura

La estructura básica del taller comprensivo edificador es la siguiente:

Tema (se define el objeto de estudio)

Propósito: finalidades que se persiguen tras la implementación del taller³⁶

³⁵ Habrá desbalanceo cuando en un equipo hay por ejemplo más estudiantes con mayores potenciales cognitivos, o NEE, diferencias sociales o de cualquier tipo, etcétera que en los demás.

³⁶ En lo posible se formulan finalidades o un

Apropiación-aplicación (precisa elaborar preguntas y actividades para promover o fortalecer en el estudiantes sus conocimientos previos (creencias, experiencias y saberes necesarios para apropiarse del nuevo conocimiento), y el uso de operaciones y procesos cognitivos, reflexivos y operativos en torno / y a partir del tema)

Uso (vivenciación de conocimientos/ conciencia actuante)

Intervención edificadora (uso solidario y edificador del conocimiento).

Implementación de la estrategia comprensivo edificadora

Taller: Uso de las TICS para resolución de problemas

Tema: Razonamiento numérico.

Nivel: Superior /primeros semestres

Asignatura: Matemática / Informática aplicada a la Educación /Infopedagogía

Propósito: Utilizar las Tics para resolver problemas de razonamiento numérico con efectividad a través del análisis y el trabajo colaborativo, vivenciando el saber y el conocimiento en situaciones cotidianas con sentido solidario y ciudadano.

Apropiación-aplicación

- 1) Preconceptos. Lluvia de ideas sobre ¿qué es un problema? ¿para qué sirve resolver un problema? ¿las matemáticas ayudan a resolver problemas? ¿las TICS ayudan a resolver problemas? Explica y explicita tu respuesta.
- 2) Ver el video disponible en: <https://youtu.be/VHdF9-AfKIY>
- 3) Explicar que se trata de un fragmento de la película: *La Habitación de Fermat*,

propósito unitario que integre fines de tipo cognitivo, operativo y edificador/actitudinal



cuya trama refiere, en términos generales, que si las cuatro personas no responden correctamente los acertijos, la habitación poco a poco se va cerrando.

- 4) En razón de que avancen desempeños de comprensión, se formula a los estudiantes preguntas de diverso tipo que den lugar a procesos reflexivos y de pensamiento más allá de respuestas literales, por ejemplo interrogantes contrafácticos, solicitándoles ofrecer a partir de cada formulación explicaciones y en lo posible explicitaciones adecuadas:
 - ¿Cuál era el problema planteado?
 - ¿Qué elementos utilizaron los protagonistas para resolver el acertijo?
 - ¿Cuál fue la solución que encontraron?
 - ¿La solución de la película es correcta? ¿Por qué? ¿Cómo verifico?
 - ¿Con qué tipo de dispositivo que puedan elaborar ustedes mismos con material reciclado o disponible en sus casas, podrían simular el accionar de los relojes de arena?
 - ¿Qué hubiera pasado si no tuvieran los relojes de arena a su disposición?
 - ¿Cuál era la actitud de las personas frente a la situación?
 - ¿Qué actitudes eran semejantes entre los protagonistas?
 - ¿Qué crees que los diferenciaba?
 - ¿Qué habrías hecho de estar en esa situación y tener que resolver ese acertijo?
- 5) Cerrar la reflexión proponiendo intercambios argumentativos sobre el hecho de que ninguna persona tiene derecho a poner en riesgo la vida de otros, pues la vida es sagrada y debemos respetarla. Así mismo, hacer notar lo importante de tener una

actitud positiva al momento de enfrentar situaciones problemáticas.

Uso e Intervención edificadora

Se organizan grupos de tres personas y se les pide abordar la siguiente actividad, de la cual se espera que realicen desempeños comprensivo edificadores.

- 1) Contexto: En el *mundo tecnológico que vivimos actualmente*, imagine que usted y dos personas más son los protagonistas de una película, en cuya trama para encontrar la puerta de salida de un laberinto debe solucionar el siguiente problema: Cronometrar un tiempo de 10 minutos con un reloj de arena que marca 7 minutos y uno que marca 5 minutos. Imagine que tiene a su disposición una computadora en la que está instalada una hoja electrónica, un gestor de presentaciones, un editor de texto, un editor de audio y video y sin acceso a internet.
- 2) Realizar la simulación con la(s) herramienta(s) elegida(s) y responder con razones de peso las siguientes preguntas:
 - ¿Cómo determinar si la solución encontrada por el grupo es la correcta?
 - ¿Cuál debería ser la actitud del grupo para poder solucionar el problema y salir?
 - ¿Cuál fue la actitud de los participantes en la simulación de esta situación?
 - ¿Qué acciones implican resolver un problema?
 - ¿Por qué creen que es importante aprender a resolver problemas?
 - ¿Cuál será su actitud la próxima vez que deban resolver un problema de cualquier índole?
- 3) Indagar sobre estrategias de resolución de problema y analizar en cuál de estas se enmarca la utilizada por el grupo.