

2019-01-01

Construcción de capacidades humanas en las escuelas de la zona de frontera colombo-venezolana

Yamile Durán Pineda

Universidad de La Salle, Bogotá, yduran00@unisalle.edu.co

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ruls>

Citación recomendada

Durán Pineda, Y. (2019). Construcción de capacidades humanas en las escuelas de la zona de frontera colombo-venezolana. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 305-330.

This Artículo de Revista is brought to you for free and open access by the Revistas de divulgación at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in *Revista de la Universidad de La Salle* by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact ciencia@lasalle.edu.co.

Construcción de capacidades humanas en las escuelas de la zona de frontera colombo-venezolana



Yamile Durán Pineda*

■ Resumen

El presente artículo intenta dar cuenta de algunos aspectos asumidos durante el proceso investigativo que, en el marco de la tesis doctoral denominada *Resignificación de prácticas escolares que favorecen la creación de capacidades en las comunidades escolares de frontera: una apuesta por la innovación social educativa*, se adelantó en la institución educativa La Frontera, ubicada en el sector de la Parada, en zona fronteriza colombo-venezolana (departamento Norte de Santander). A partir del enfoque de las capacidades humanas y de la Innovación Social Educativa (ISE), se realiza un estudio de las prácticas escolares que predominan en la institución escolar, con el fin de asumir críticamente su revisión para deconstruirlas y resignificarlas a la luz de las condiciones en las cuales se presta el servicio educativo, analizando las relaciones existentes entre los propósitos formativos y el enfoque de las capacidades humanas, para finalmente diseñar prácticas escolares que dan origen a un modelo o prototipo que

* Estudiante del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle. Licenciada en Pedagogía, Especialista en Docencia Universitaria y Magíster en Pedagogía. Docente adscrita a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Pamplona, Norte de Santander, Colombia. Correo electrónico: yduran00@unisalle.edu.co; yadupi@gmail.com

incorpora los elementos que la comunidad considera que son necesarios, a la hora de configurar una escuela localmente relevante, en esta zona fronteriza, reconociendo que es posible la creación de nuevas formas de interacción académico-administrativa, para instaurar procesos autónomos de organización, participación y desarrollo educativo.

Palabras clave: educación, desarrollo humano, capacidades humanas, comunidad escolar, Innovación Social Educativa.

Introducción

Los retos que actualmente se le plantean a la educación mantienen su horizonte en la intención de lograr sociedades más justas y equitativas; así, desde diferentes instituciones, organismos internacionales y organizaciones sociales, se sigue promoviendo la necesidad de fortalecer su expansión y su calidad. Si bien es cierto que existen avances en los sistemas educativos de la región, concretamente asociados a la cobertura, la gratuidad y la calidad de los aprendizajes, también es cierto que aún prevalecen deficiencias que siguen manteniendo las desigualdades, particularmente en los contextos de vulnerabilidad social.

Un caso concreto de estos espacios lo constituyen las zonas de frontera, donde por lo general las condiciones sociales, económicas y políticas atribuyen características particulares de desarrollo, que en la mayoría de los casos aumentan la brecha de la desigualdad. En tales contextos, la educación deviene en una actividad que se torna compleja y hasta en ocasiones contradictoria, en la medida en que debe responder no solo a los propósitos de la enseñanza académica o disciplinar propia de la cultura escolar, sino que además debe procurar el desarrollo, los hábitos y el cuidado de las relaciones y dinámicas que posibilitan las interacciones humanas, que sumado a las contingencias propias del contexto, conducen a la emergencia de tensiones epistemológicas, éticas, pedagógicas, y administrativas, que se hacen presentes en los proyectos educativos. Así las cosas, los modelos educativos vigentes, muchas veces no logran responder a los requerimientos educativos de dichos contextos, estableciendo una especie de divorcio entre una realidad pensada en el marco de las políticas públicas y

las necesidades formativas de las comunidades vulneradas, las cuales deben materializarse a través del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Configurar una escuela localmente relevante (Olvera y Gutiérrez, 2015)¹ es un reto que demanda nuevas formas de leer la realidad educativa a partir de la experiencia escolar situada, pero que además requiere de la innovación para crear y diseñar las alternativas pedagógicas y curriculares que permitan su consolidación. Tal tarea solo será posible en la medida en que se conozcan y construyan con la propia comunidad propuestas que contengan las voces de los actores que hacen parte de ella, como bien lo señalan algunas máximas lasallistas: “saber conocernos para discernir los modos de proceder”.

En este sentido, y en aras de contribuir con tal propósito, se vislumbra la ISE como una metodología que posibilita la construcción colectiva de escenarios posibles, en este caso, asociados a la experiencia escolar, en la medida en que ella se constituye en todo un proceso que puede coadyuvar a las comunidades escolares en sus procesos de transformación, propiciando no solo la capacidad de agencia de los actores, sino la creación o innovación propiamente dicha (Acosta, 2015), para dar respuesta a las necesidades educativas en contextos particulares.

Procurar la transformación educativa supone reconocer la capacidad que tienen las personas para incidir en su propio desarrollo y apostar por procesos de investigación e intervención educativa que favorezcan y promuevan el despliegue de la capacidad de agencia. Dicha noción, ligada a enfoques más actuales del desarrollo, permite asumir que tal desarrollo solo será posible en la medida en que las personas den cuenta de su realidad y actúen en pro de su transformación o aseguramiento (Nussbaum, 2012). Así, es claro que en materia de cambio educativo es importante considerar las posturas teóricas y epistemológicas

¹ Según los autores, una escuela localmente relevante es aquella que se convierte en un espacio de reflexión del futuro de los recursos locales, donde interactúan los principios de la educación y los de la comunidad, acordes a las necesidades reales del entorno, con una participación activa y creativa de los ciudadanos, cuya expresión y vitalidad cultural son consideradas, además de promover solidaridad, justicia social, convivencia e identidad para combatir la desigualdad y la pobreza.

que permiten adelantar procesos críticos de mejoramiento y transformación educativa, que al interior de las comunidades escolares surten modificaciones que van provocando, a su vez, nuevas formas para organizarse y dirigirse.

Lo anteriormente expuesto condujo a la necesidad de adelantar un proceso investigativo, participativo y situado, que posibilitara la aplicación de una ruta metodológica basada en la ISE, con miras a la construcción colectiva de un modelo teórico, que incorporado a las prácticas escolares en contexto, viabilizara el tránsito hacia la configuración de una escuela localmente relevante. En consecuencia, se procuró resignificar desde el enfoque de capacidades y a través del marco metodológico de la ISE, las prácticas escolares de una comunidad escolar en la zona fronteriza entre Colombia y Venezuela. Se trata de la Institución Educativa La Frontera², ubicada en el sector de La Parada, en el municipio de Villa del Rosario, área metropolitana de la ciudad de Cúcuta (departamento de Norte de Santander), donde a partir de la inserción en la vida cotidiana de la comunidad escolar, se pudo adelantar un proceso de concientización, de-construcción y re-significación de sus acciones educativas, con miras a proponer y construir, mediante la innovación, un modelo educativo que integrara los elementos que la comunidad escolar considera son pertinentes y localmente relevantes para sus prácticas escolares.

Desde los enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos se apostó por un trabajo de investigación que promoviera la participación y construcción colectiva de conocimiento sobre la realidad educativa en el contexto de la zona de frontera. Para ello, a partir del enfoque de las capacidades (Nussbaum, 2012) se cuestionan las perspectivas del desarrollo humano que subyacen en las prácticas educativas y que, particularmente en el mundo escolar, están ancladas a visiones psicologistas que, si bien son importantes, no garantizan *per se* el desarrollo integral de las personas, reduciendo sus actuaciones a procesos evolutivos antes que a procesos de subjetivación política, los cuales posibilitan la capacidad de agencia, es decir, la capacidad elegir y actuar para transformar.

2 La Institución Educativa La Frontera es un establecimiento educativo de carácter público que ofrece el servicio educativo en la modalidad de educación formal, en los niveles de Pre-escolar, Básica Primaria y Secundaria y Media Académica en calendario A.

De otra parte, desde el construccionismo social (Berger y Luckmann, 2001; Gergen, 2007) y desde la ISE (Acosta, 2015), se intentó relacionar el conocimiento científico y no científico con el uso, el diseño y la elaboración de un producto de innovación, que de forma contextual emerge como posibilidad para proyectar la pertinencia de las prácticas escolares de la comunidad educativa, reconociendo la polivocalidad que encierra la construcción colectiva del conocimiento, como práctica central de la investigación social.

Potenciar la construcción colectiva del conocimiento impone a las comunidades educativas todo un proceso de deliberación crítica y reflexiva, que contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asumir actitudes responsables y éticas, y capaces de tomar decisiones fundamentadas que les permitan resolver los problemas relacionados con las prácticas escolares, propias del contexto en el que se encuentran inmersos.

En consecuencia, resignificar, desde el enfoque de las capacidades, las prácticas de una comunidad escolar de la zona de frontera colombo-venezolana, con miras a la configuración de una escuela localmente relevante, permitió caracterizar las condiciones del contexto en el que presta su servicio la Institución Educativa La Frontera; analizar las relaciones existentes entre los propósitos formativos de la comunidad escolar de la institución educativa y el enfoque de las capacidades humanas, para, finalmente, diseñar colectivamente prácticas que posibiliten la creación de capacidades en la comunidad escolar de la Institución Educativa La Frontera, dando origen a un modelo o prototipo que incorpore los elementos que la comunidad escolar reconoce que son necesarios considerar a la hora de configurar una escuela localmente relevante, en esta zona fronteriza.

Bajo este panorama se desarrolló el trabajo de campo de la investigación doctoral, el cual inició con la inmersión en la comunidad escolar de La Frontera, en enero de 2017, proceso que permitió conocer y caracterizar de primera mano el contexto, y que finalizó con la construcción de un modelo (prototipo) que

integra los elementos que la comunidad considera deben orientar sus prácticas escolares para el desarrollo de las capacidades, proceso que fue finalizado en junio de 2018.

Apuestas metodológicas

Para el estudio se optó por un diseño cualitativo que, apoyado en la ISE, procuró el desarrollo de los objetivos propuestos. Se eligió este método de investigación sobre la realidad, toda vez que posibilitaba la producción de conocimiento a partir del análisis crítico que se hace con la participación activa de los grupos o actores implicados en el proceso, proyectando la utilización de dicho conocimiento hacia la invención o ideación de prácticas transformadoras y de cambio social, en este caso relacionadas con las prácticas escolares que favorecen la creación de capacidades humanas.

La pertinencia de este enfoque metodológico estuvo dada en la medida en que traza una ruta que, en primer lugar, permite combinar dos procesos, el de conocer y el de actuar a través de la concientización crítica y la creación y el diseño, respectivamente, implicando en ambos a la población cuya realidad se aborda; en segundo lugar, proporciona a las comunidades un método para analizar y comprender mejor su realidad (sus problemas, necesidades, capacidades, recursos), permitiéndoles planificar acciones y medidas para transformarla y mejorarla y, por último, combina la teoría y la praxis, posibilitando el aprendizaje, la toma de conciencia crítica de la población sobre su realidad, la creación y el desarrollo de la capacidad de agencia, posibilitando la movilización colectiva y su acción transformadora.

El proceso investigativo estuvo marcado por los componentes que la ISE contempla (ver figura 1), los cuales inician con el proceso de concientización y terminan con la reconstrucción (implementación de la innovación). No obstante, la pretensión del proceso investigativo ocupó los tres primeros procesos de la ISE, toda vez que el mayor interés estuvo puesto sobre el ejercicio de la

resignificación, como punto de partida para el cambio y la transformación de las prácticas escolares.

Los tiempos o momentos de la ISE fueron complementándose entre sí, viabilizando la descripción y deconstrucción de un estado de cosas, así como la interpretación y construcción de un nuevo sentido, para finalmente proyectar e idear escenarios y elementos posibles de considerar, a la hora de proponer la creación de capacidades en el contexto escolar.

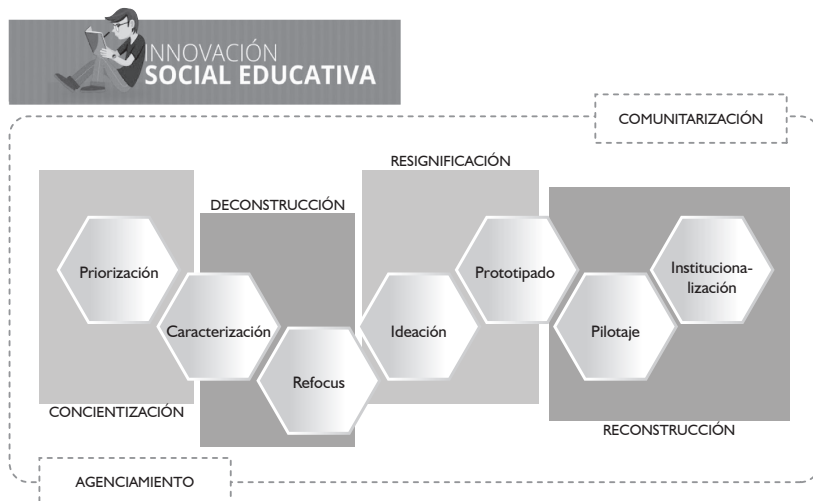


Figura I. Componentes de la Innovación Social Educativa.

Fuente: Acosta (2016)

El trabajo investigativo se desarrolló durante un año y seis meses de inmersión en la vida cotidiana de la comunidad escolar de la Institución Educativa La Frontera. Dicho establecimiento, para la fecha de la investigación contaba con una matrícula de aproximadamente 1.200 estudiantes, matrícula que fluctúa

durante todo el año dadas las actuales circunstancias del vecino país, que origina un desplazamiento masivo de personas que cruzan la frontera para abastecerse de alimentos y acceder a servicios básicos como la educación y la salud.

Tabla I. Discriminación total de participantes

Actores	Internos	Externos
Directivos	4	
Docentes	30	
Estudiantes	30	
Personal administrativo y de servicios	4	
Padres de familia	-	4
Representantes de la sociedad civil	-	4
Subtotales	68	8
TOTAL	76	

Fuente: elaboración propia

Las técnicas que se utilizaron para la recolección de la información fueron la observación participante, la entrevista semiestructurada, la observación documental, el taller y los grupos focales, cada una de ellas apoyadas en técnicas de registro tales como la guía de entrevista, el diario de campo, la ficha de observación documental, grabaciones audiovisuales, las cuales permitieron caracterizar la realidad educativa y proyectar su transformación a través de la ideación, y desde el sentir de las aspiraciones de los miembros de la comunidad escolar.

Tabla 2. Técnicas e instrumentos de recolección de la información, utilizados en los diferentes momentos de la ISE

Procesos de la ISE	Pasos	Técnicas de recolección de la información	Técnicas de registro
1. Concientización crítica	Priorización	Entrevistas semiestructurada	Guía de entrevista
		Observación participante	Diario de campo
		Taller	Registro fotográfico Producciones
2. Deconstrucción	Caracterización	Taller	Producciones Diario de campo Registro fotográfico
		Observación participante	Diario de campo
		Observación documental	Ficha de observación documental
	Grupo focal	Registro Fotográfico Guía de Entrevista	
	Refocus	Taller	Producciones Diario de campo Registro fotográfico
3. Resignificación	Ideación	Talleres de ideación	Registro audiovisual
	Prototipado	Entrevista semiestructurada	Guía de entrevista

Fuente: elaboración propia

Resultados

Sobre el proceso de concientización crítica

Se produce como resultado de acciones dialógicas y reflexivas que paralelamente se fueron complementando. Por una parte, el diagnóstico y la observación de la realidad posibilitó el conocimiento contextual y el acercamiento a la problemática, permitiendo su valoración y priorización. Este proceso fue generando la apertura a todos los conocimientos y puntos de vista existentes,

aportando elementos para la deconstrucción de la realidad escolar, que condujo a la resignificación propiamente dicha.

Las interacciones dialógicas propias de las técnicas e instrumentos utilizados durante el proceso de concientización crítica, posibilitaron simultáneamente el surgimiento de la reinterpretación sobre el ser institucional y pedagógico. Así, el proceso de concientización crítica giró, en primer lugar, alrededor del horizonte teleológico que se comparte en la comunidad escolar y, en segundo lugar, en torno al enfoque pedagógico asumido por la institución³. Estos dos aspectos centrales del acto educativo constituyeron el anclaje desde donde se inició el proceso, el cual condujo a priorizar la necesidad de cambio y resignificación de las prácticas escolares, como problema central para poder encontrar sentido al quehacer educativo, en un contexto marcado por las condiciones y dinámicas propias de la zona de frontera.

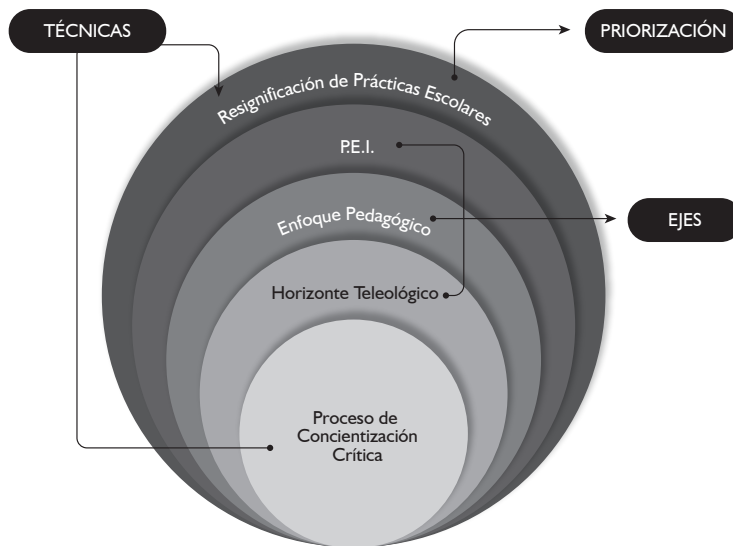


Figura 2. Proceso de concientización crítica

Fuente: elaboración propia

3 La Institución Educativa La Frontera contempla en su PEI el enfoque pedagógico de escuela activa.

El proceso de concientización crítica permitió en la comunidad escolar que la ISE fuera asumida como una herramienta para producir conocimiento, pero a su vez como una metodología para la transformación social, toda vez que en la misma convergen varios aspectos que sustentan y proyectan su utilización, posibilitando para este caso en particular una aproximación a:

- La *contextualización* de la realidad que vive la comunidad educativa del colegio La Frontera, arrojando información precisa respecto a los problemas que se viven tanto al interior como al exterior de la institución, problemáticas consideradas relevantes por la comunidad escolar para el trabajo formativo con los estudiantes.
- La *identificación* de prácticas pedagógicas fragmentadas y desarticuladas del enfoque pedagógico contemplado en el PEI y del contexto, evidenciando la necesidad de apropiar nuevas perspectivas que posibiliten enfrentar las nuevas realidades educativas.
- La *confrontación y tensión* que resulta de analizar las prácticas escolares frente a las necesidades educativas del contexto particular de la zona de frontera en el que se desenvuelven los estudiantes.
- El *reconocimiento* de las relaciones de poder y el poder de la acción en los procesos de transformación educativa, aspectos que merecen ser resueltos a través de la praxis.

Sobre el proceso deconstructivo

Teniendo en cuenta que las realidades sociales son constructos creados culturalmente, es comprensible aceptar que las mismas pueden ser modificables. En este sentido, se puede afirmar que una vez que la comunidad escolar ha sido atravesada por un proceso de concientización crítica, desprende su potencial o capacidad creadora para estimular el cambio o la transformación, lo cual permite a la ISE su continuidad y avance.

El proceso de deconstrucción⁴, que sigue a la fase de concientización crítica, constituyó para esta investigación el paso que permitió abonar el camino para el cambio paradigmático, necesario de movilizar y de apropiarse en todo proceso de transformación de prácticas sociales y culturales. Tal proceso establece, para el desarrollo de la ISE, una posibilidad para que los miembros de una comunidad, en este caso una comunidad escolar, descomponga y analice de varias formas una problemática educativa, desde múltiples perspectivas que contribuyen a la dinamización de propuestas y alternativas de solución pertinentes e innovadoras. De esta manera, en el proceso de deconstrucción fue necesario asumir una postura teórica frente a la problemática educativa que fue priorizada por la comunidad escolar del colegio La Frontera, referida a la resignificación de prácticas escolares en el contexto de la zona de frontera.

Bajo este marco, y teniendo en cuenta que a través de los talleres desarrollados se pudo evidenciar la ausencia del sujeto y de su desarrollo como centro de los procesos de ajuste que la comunidad escolar ha venido introduciendo en su PEI, dejando entrever que las adecuaciones en el mismo han sido más bien en procura de cumplir con los Lineamientos de los organismos gubernamentales (Ministerio y Secretaría de Educación Nacional y Departamental, respectivamente), y ante una necesidad de prevenir y hacer frente a conductas sociales que no se aceptan (prevención del riesgo psicosocial) antes que a un proceso de reflexión crítica propiamente dicha, fue ineludible en este momento de la ISE recuperar la noción de la persona como centro del desarrollo, razón que condujo a abordar dentro del proceso de deconstrucción un enfoque pertinente que la reivindicara, en efecto, como centro del proceso educativo y de desarrollo.

Así, mediante la observación de documentos institucionales se concluye que la perspectiva del desarrollo humano, débilmente señalada en los mismos, debía ser recuperada y fortalecida desde los enfoques que hacen parte de este

4 La deconstrucción es un término propuesto y utilizado por el filósofo posestructuralista Jacques Derrida, para la traducción del vocablo alemán *destruktion*. Derrida sostiene que hay que entender el término "deconstrucción", no en el sentido de disolver o de destruir, sino en el de analizar las estructuras sedimentadas que forman el elemento discursivo, la discursividad filosófica en la que pensamos. Este analizar pasa por la lengua, por la cultura occidental, por el conjunto de lo que define nuestra pertenencia a esta historia de la filosofía (*Le Monde*, martes 12 de octubre de 2004).

campo discursivo. En consecuencia, se propuso el enfoque de capacidades como el *refocus* desde el cual iniciar un proceso de resignificación o reinterpretación de las prácticas escolares en el contexto de la frontera, valorando la posibilidad de desarrollar y crear capacidades conducentes a un modelo educativo que propenda por la configuración de una escuela localmente relevante.

Para el proceso de deconstrucción, instrumentos como la observación documental, los talleres y el trabajo con grupos focales, viabilizaron el proceso de caracterización⁵ a partir de historiar las realidades y analizar el contexto dentro del cual se presta el servicio educativo, teniendo como referente (*refocus*) el enfoque de capacidades humanas, concretamente de las diez capacidades centrales propuestas por Martha Nussbaum.

Como producto se logra una especie de radiografía del contexto y de las acciones que ha emprendido la comunidad educativa, para tratar de responder a las contingencias y demandas que la zona de frontera presenta, dadas las problemáticas presentes. De esta manera, se obtiene a través de una matriz un diagnóstico participativo del problema educativo alrededor de las diez capacidades centrales; es decir, cómo se viven esas diez capacidades en el contexto donde se halla inmersa la institución educativa, la cual posteriormente es contrastada con las respuestas y acciones emprendidas, para finalmente proyectar una propuesta a través del proceso de resignificación, esto es, de la ideación y del prototipado.

De este modo se inicia y desarrolla el proceso de deconstrucción colectiva, el cual permite no solo obtener la caracterización del contexto, sino observar en los participantes algunas formas de evidenciar y comprender la capacidad de agencia en la comunidad escolar, permitiendo afirmar que a partir de la noción de acción es posible aproximar la idea de agencia como una categoría

5 La ISE contempla en este proceso algunos ejercicios deconstructivos que posibilitan el cambio conceptual y paradigmático, entre ellos historiar las realidades, lo cual permite obtener una caracterización concreta del problema; desagregar los componentes del problema para ganar en su comprensión; develar las estrategias que hicieron posible la configuración de la realidad tal como la entendemos; y finalmente desnaturalizar, es decir, no aceptar la realidad como algo natural, imprescindible e indiscutible, sino como algo susceptible de ser modificado o creado (Acosta, 2016).

contemporánea, que de manera más amplia recoge las perspectivas de sujeto, situándolo como un elemento en el entramado de la acción política, puesto que “la capacidad de actuar (agencia) no se constituye en propiedad de un individuo sino que es producto de la interrelación de diversos elementos que permiten la emergencia de la acción política en contextos específicos” (Red Distrital de Docentes Investigadores-Nodo Pensamiento Pedagógico Contemporáneo, 2015).

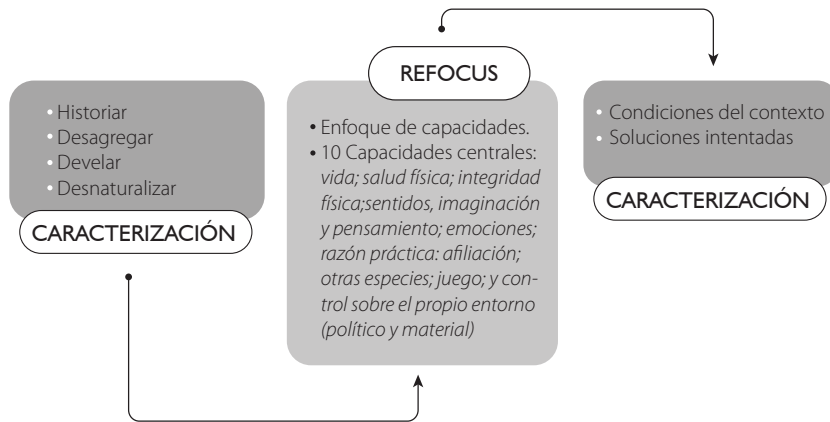


Figura 3. Proceso de deconstrucción

Fuente: elaboración propia

Sobre el proceso de resignificación

Una vez agotado el proceso de deconstrucción que posibilitó la caracterización exhaustiva del problema, se dio paso al componente de resignificación⁶ propiamente dicho, a través de dos momentos, el de ideación y el de prototipado,

6 La resignificación es la acción de reinterpretar una situación social tradicional que se conoce en forma general por la totalidad de las personas y que, sin embargo, vuelve a darle un valor interpretativo. Por lo que una idea o un concepto se resignifican cuando adquieren un nuevo sentido, por ejemplo cuando se cambia el contexto. En la actualidad, los acontecimientos y avances sociales y tecnológicos tienen el poder de agregarle un valor añadido, creando nuevos sentidos y significados. Se trata del empoderamiento de los nuevos escenarios sociológicos en virtud de las nuevas formas comunicativas de las personas en sociedad. Se puede hablar de una nueva forma de ver una situación social histórica, como en el caso del arte, o nuevos planteamientos de interacción social que se plantea la educación o la psicología en su tarea cotidiana (Diccionario de la Lengua Española).

momentos contemplados en la ISE con el propósito de generar, producir y desarrollar las ideas que dan lugar a la innovación, con la cual se pretende hacer frente al problema.

La resignificación es un concepto o noción de trabajo usado en las ciencias sociales contemporáneas, promovido desde el socio-construccionismo y referido principalmente al cambio. Por lo tanto, comprender su utilidad apunta principalmente a la incorporación de esta noción en los trabajos de intervención social, pero además en la relevancia que el proceso de resignificación encierra en sí mismo, dadas las posibilidades de aprendizaje que él genera.

La ideación

Teniendo en cuenta que la ideación hace referencia al proceso por medio del cual se crean y se forman las ideas, es posible considerar que la misma es una facultad de los seres humanos que posibilita el desarrollo de la creatividad, a través de la representación mental. Así, las ideas pueden considerarse representaciones mentales que necesitan ser comunicadas y materializadas en productos tangibles, con el ánimo de trascender a dicho estado mediante el valor que aporta al propósito o tema sobre el cual se está ideando.

Técnicamente, una idea es una solución generada para atender a uno o más *insights*, considerando un *insights* un hallazgo proveniente de la investigación, es decir, la identificación de una oportunidad que aporte valor. Es necesario profundizar en la idea para ser capaz de evolucionarla y poder aterrizarla en algo concreto y tangible –como un servicio o un producto– que dé solución a nuestro reto (Bertodano, 2017, p. 2).

La ideación que tuvo lugar durante este estudio, se llevó a cabo durante los meses de febrero y marzo de 2018, y estuvo mediada a través de diez talleres de ideación (uno por cada capacidad central), en los que participaron miembros de la comunidad educativa y agentes externos a la institución, los cuales, previa citación, acudieron con el fin de aportar las ideas necesarias para la innovación que daría respuesta al problema priorizado.

Para tal propósito fue necesario planificar de antemano las sesiones de ideación, teniendo en cuenta que las mismas se realizarían en grupos, definiendo, por lo tanto, los grupos que participarían en el taller según su disponibilidad, el tiempo determinado para poder trabajar, el espacio dónde poder desarrollarlas y, por supuesto, un equipo de personas que las lleven a cabo.

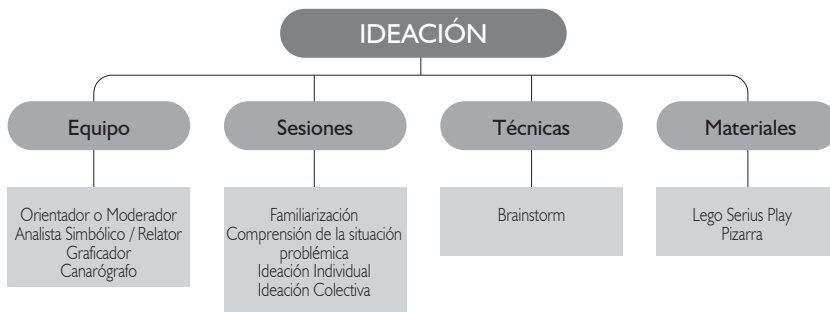


Figura 4. Esquema organizativo de los talleres de ideación

Fuente: elaboración propia

Los requerimientos de diseño

Posterior a los talleres de ideación, una vez obtenido el material protocolar producto de las creaciones, se realizó una categorización de los atributos que presentaban las ideas, posibilitando su convergencia. De esta manera, el punto de partida y de continuidad de la ideación fue la consideración de la existencia de elementos organizados que dieron paso y sirvieron de referentes orientadores del diseño (prototipo).

Para este caso, un referente orientador se convertiría en requerimiento del diseño, siempre y cuando el mismo: (1) fuese resultado de la ideación, es decir producto del pensamiento y reflexión de los participantes; (2) su presencia y existencia estuviera marcada por una frecuencia importante de reiteración en las creaciones; (3) tuviera un alto grado de pertinencia, en otras palabras, guardara una relación estrecha con el contexto; y (4) fuese viable de incorporar

en el contexto escolar. En este orden de ideas, el requerimiento en esta investigación es considerado una categoría que define los atributos y características exigidas para la consolidación del diseño o prototipo de la innovación, los cuales pueden tener ajustes exclusivos en correspondencia a las condiciones impuestas por los diferentes tipos de saber de los participantes, por la población escolar propiamente dicha y por los propósitos formativos institucionales.

Como producto de la construcción colectiva para la resignificación de prácticas escolares que favorecen la creación de capacidades, se pudo evidenciar el surgimiento de algunas tendencias y características para el diseño, que se mantuvieron presentes, en mayor o menor intensidad, en cada una de las capacidades centrales analizadas en la comunidad escolar del colegio La Frontera. De esta manera, los referentes que constituyeron los requerimientos del diseño para la creación de capacidades en la comunidad escolar, posibilitaron la aproximación al trazado o ruta para la construcción y consolidación de un modelo conducente a la configuración de una escuela localmente relevante.

En ese sentido, entendiendo para este caso en particular que los requerimientos del diseño definen lo que se puede y se debe hacer con respecto a la creación de capacidades, incluyendo las propiedades esenciales y deseables, es necesario aclarar que ellos, en sí mismos, expresan los propósitos y no la forma o manera de materializarlos. Así, es importante precisar que mediante la utilización de técnicas y metodologías participativas de ISE, se fueron descubriendo y refinando cada una de las exigencias que permitieron visualizar las necesidades más sentidas de la comunidad escolar, y las ideas que consideran pueden ayudar a transformar su realidad; mostrando, para el proceso investigativo que, el investigador en estos casos actúa a manera de negociador, consultor e interlocutor, frente a las posibles alternativas de solución construidas colectivamente, desde el sentir de los propios actores educativos de la comunidad.

Dos aspectos centrales en el proceso constituyen los tópicos teóricos desde los cuales se fundamentó la acción participativa para el diseño de las capacidades. Por una parte, los elementos contextuales asociados al territorio permitieron la

obtención de una caracterización de las realidades escolares que se viven, tanto al interior como al exterior de la institución. De otra parte, el conocimiento de las acciones emprendidas por los diferentes actores para sortear las dificultades asociadas a la formación presentes en el territorio, representó la realidad de las intervenciones agenciadas por los diferentes sectores de la comunidad, posibilitando que dichos tópicos fungieran a manera de radiografía, como el principal insumo para la ideación y el diseño.

De esta manera, se puede decir que los requerimientos del diseño fueron originados en dos ámbitos o dominios, los cuales hicieron posible la consolidación de un tercer dominio referido a la acción constructiva propiamente dicha. Basado en lo anterior, se puede afirmar que los requerimientos del diseño fueron posibles gracias a la relación de los tres ámbitos o dominios, a saber:

- Dominio de la información del problema (contextualización).
- Dominio de las acciones emprendidas frente al problema (intervención).
- Dominio de ideación para la transformación (diseño).

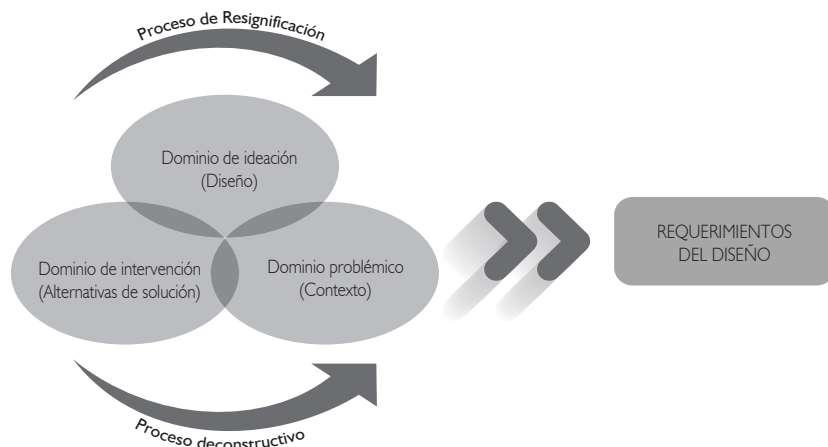


Figura 5. Dominios de interacción para la definición de los requerimientos del diseño

Fuente: elaboración propia

Como resultado de la articulación de los componentes, procesos y técnicas de la ISE, las relaciones entre los dominios permitió la estructuración de constructos emergentes que, una vez categorizados, consolidaron finalmente los requerimientos del diseño que viabilizan el desarrollo de capacidades y su pertinencia para un modelo de escuela localmente relevante, en este caso para la comunidad escolar del colegio La Frontera.

Así las cosas, se registran requerimientos asociados al reconocimiento de lugares y espacios *de y para* la integración, la mayor articulación entre la escuela y la familia, el reconocimiento de la institución como polo de desarrollo local, la oferta de oportunidades, la inclusión social, la promoción de la persona y de los valores que posibilitan la vida en comunidad, el apoyo gubernamental, y la información y comunicación para los migrantes. Los anteriores referentes permitieron establecer los requerimientos o exigencias a tener en cuenta en el diseño, los cuales fueron agrupados por características comunes, organización que finalmente facilitó la definición de los mismos en cuatro grandes categorías: (1) la integración, (2) el desarrollo, (3) la relación y la comunicación, y (4) la inclusión social, las cuales, a su vez, incluyen los aspectos esenciales y más relevantes dentro de ellas.

Tabla 3. Requerimientos del diseño.

Capacidades Humanas	Requerimientos de Diseño	Definición	Componentes
1. Vida 2. Salud corporal 3. Integridad física 4. Sentidos, imaginación y pensamiento. 5. Emociones 6. Razón práctica 7. Afiliación 8. Otras especies 9. Juego 10. Control sobre el entorno	Integración	Hace referencia a la necesidad de constituir un todo, completar un todo con las partes que faltan, o hacer que alguien o algo pase a formar parte de un todo.	Cultural Saberes Actores Espacios físicos y simbólicos.
	Desarrollo	Referido a la acción de incrementar, agrandar, extender, ampliar o aumentar alguna característica de algo físico (concreto) o intelectual (abstracto).	Personal Institucional Local
	Relación y comunicación	Hace referencia a la puesta en común, en tanto que la comunicación es un fenómeno inherente a la relación que los seres vivos mantienen cuando se encuentran en grupo.	Discurso administrativo. Discurso formativo y/o pedagógico.
	Inclusión social	Refiere a la necesidad de ubicar a alguien o algo en el interior de un conjunto o de una cosa; la inclusión social apunta a que nadie quede excluido o 'afuera' del entramado social	Inclusión educativa Adaptaciones curriculares: diferencias físicas, socioeconómicas, de género, culturales (idiosincrasia).

Fuente: elaboración propia.

El Prototipado

Como resultado del proceso de diseño (innovación), se pudo configurar un prototipo que reúne las condiciones que deberán contener las capacidades a crear en la comunidad escolar. En este sentido, se puede decir que el prototipado materializó el producto final de la ideación, la cual obedeció a un proceso de modelización que, a partir de los requerimientos del diseño, dio origen a un modelo teórico⁷ que representa la red de relaciones necesarias a la hora de crear las capacidades en la comunidad escolar.

⁷ Según Restrepo y Campo (2002, p. 124), los modelos teóricos no son algo que se puedan mostrar o fabricar; no son cosas, introducen más bien un nuevo lenguaje en el cual se describe y explica una realidad.

Así, al conjugar las ideas y los requerimientos del diseño con las capacidades, se pudo configurar un modelo que puede contribuir explícitamente en esta comunidad escolar, a una mejor comprensión del modo particular del ser y hacer de las prácticas escolares. El modelo (prototipo) se entiende como una estructura más o menos concreta que permite comprender nuevas realidades, a partir de la ideación y creación que se logra con la participación de los interesados en organizarlo. Teniendo en cuenta que es un modelo teórico que representa una realidad, el mismo, a su vez, constituye un esquema abstracto de aquello que representa, es decir, de las relaciones y condiciones que posibilitan la creación de capacidades para aproximar la experiencia escolar hacia un modelo de escuela pertinente y localmente relevante.

El modelo ocupa una posición intermedia entre la teoría y la realidad que se puede observar. Es aquello que se extrae de una realidad. Los modelos son representaciones mentales, esquemáticas de la realidad estudiada, una especie de maqueta, de imagen en miniatura que nos permite comprender mejor lo estudiado y asimismo aplicarlo a nuevas situaciones. No pertenece a la lógica de la prueba, sino a la lógica del descubrimiento (Black, 1966, citado en Restrepo y Campo, 2002, p. 123).

En este caso, el modelo obedece a una estructura categorial dada a partir del análisis e interpretación de los requerimientos del diseño. Por lo tanto, no aspira a configurar un modelo generalizable, sino más bien un modelo teórico útil para usarlo en la comprensión de la problemática educativa en el contexto de la zona-fronteriza del sector de La Parada.

Como modelo que se manifiesta desde las prácticas escolares de la comunidad escolar, propone un orden y una jerarquía que sirve de guía para reconocer las características que deberán reunir las capacidades que han de privilegiarse en este contexto. En ese sentido, se configura a través del proceso de caracterización y diseño que posibilitaron el análisis de la realidad educativa, en relación con el enfoque de las capacidades, concretamente con las capacidades centrales propuestas en el mismo. Así, bajo una lógica de creación, dada a partir de la realidad evidenciada, se desprende todo un proceso deconstructivo que posibilita la emergencia de nuevas ideas o creaciones mediadas a través de técnicas de innovación, que

convergen y dan sentido a los propósitos institucionales de la comunidad escolar, a través de interrogantes que, articulados entre sí, permitieron su consolidación: ¿qué capacidad?, ¿por qué y para qué de esa capacidad?, ¿qué idea?, ¿con quiénes?, ¿con qué medios?, entre otros cuestionamientos que fueron orientando el proceso de ideación que desembocó en el prototipado o modelo propuesto.

La estructura del modelo está fundamentada en cuatro ejes o núcleos centrales (integración, desarrollo, relación y comunicación, e inclusión) los cuales, a su vez, están organizados a partir de los componentes que lo conforman y que, de manera interrelacionada, establecen las dinámicas necesarias para su funcionamiento en el contexto de la comunidad escolar de la zona de frontera colombo-venezolana.

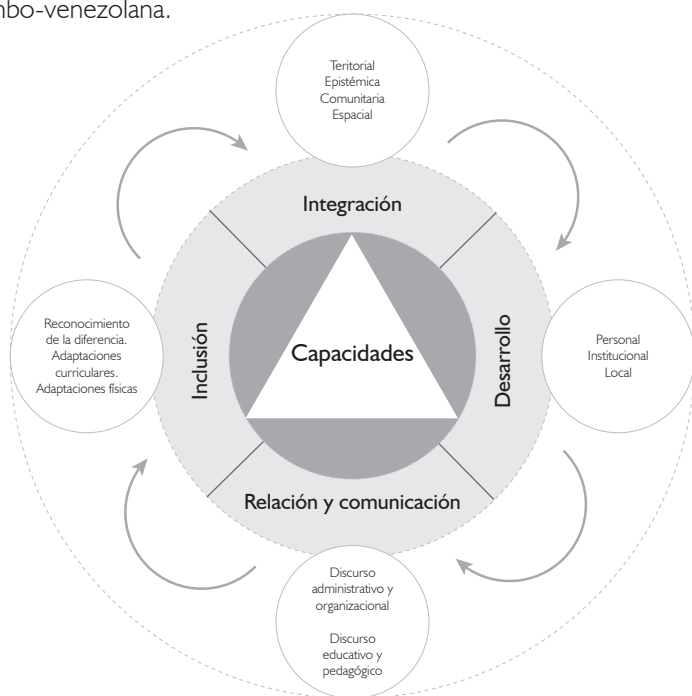


Figura 6. Prototipo para prácticas escolares que favorecen la creación de capacidades en el colegio La Frontera, sector de La Parada, municipio de Villa del Rosario, departamento de Norte de Santander

Fuente: elaboración propia

Los núcleos corresponden a la base estructural que define las condiciones para que las capacidades se desarrollen o desplieguen y puedan permitir los funcionamientos, es decir, son las bases para proyectar las oportunidades, en este caso educativas, las cuales deben contener estos núcleos como horizonte de los procesos y acciones que se definan para posibilitar la configuración de una escuela localmente relevante.

Por su parte los componentes constituyen el soporte central de las articulaciones entre los procesos, los que posibilitan la libertad de acción y de decisión, y las oportunidades de elección reales que se ofrecen a los individuos. En ese orden de ideas, dentro de la estructura se asumen los componentes como aquellos elementos que conforman un todo, esto es, elementos destinados a guiar y articular a través de algún tipo de asociación o relación, un conjunto coherente de interacciones entre los procesos y las oportunidades. Adicionalmente, las áreas de gestión del PEI soportan los procesos y las acciones que se ponen en marcha, las cuales deberán contemplar y estar al servicio de las condiciones propias del modelo.

De esta manera, la estructura organizativa del prototipo se entiende como la relación entre una serie de componentes y sus núcleos, que de manera flexible y dinámica posibilitan su continua modificabilidad, según las necesidades del contexto. En conclusión, el modelo, como toda experiencia socioeducativa surgida de la relación con los contextos de trabajo, reconoce que su estructura es dinámica y puede evolucionar, gestando de forma gradual, una complejidad que en todo caso merece ser reflexionada permanentemente. Se espera de aquí en adelante, que tanto los núcleos como los componentes del modelo sean tenidos en cuenta e incorporados a las prácticas escolares, con el fin de instaurar una cultura escolar, atravesada por los ideales formativos que la comunidad reconoce necesarios privilegiar en la institución educativa La Frontera.

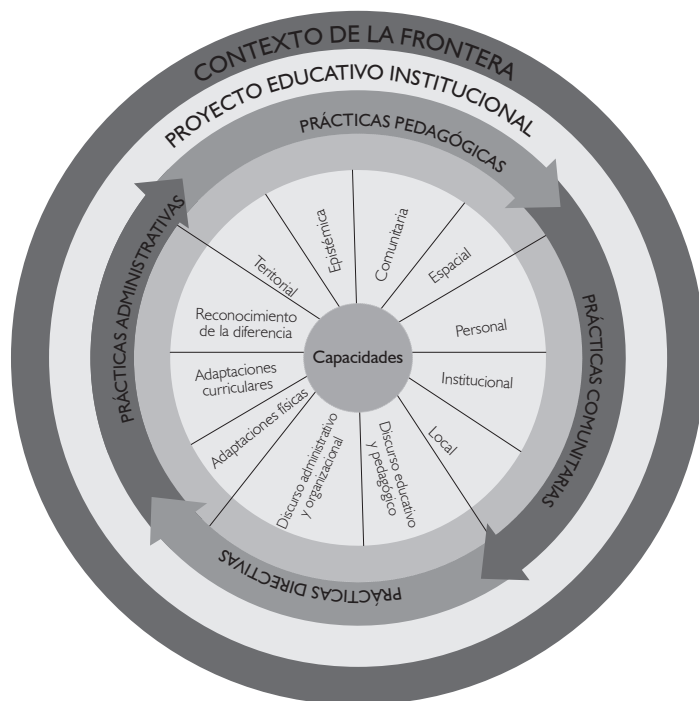


Figura 7. Modelo para la consolidación de una escuela localmente relevante, en el contexto de la zona de frontera colombo-venezolana, sector de La Parada

Fuente: elaboración propia

A modo de cierre

Si bien es cierto que este proceso investigativo fue desarrollado con el propósito de aportar a la configuración de una escuela localmente relevante en la zona de frontera, el mismo constituye un referente valioso para adelantar procesos que contribuyan a la construcción de modelos educativos pertinentes y localmente relevantes tanto a nivel urbano como rural. En este sentido, los hallazgos obtenidos ofrecen grandes aportes que no dejan de suscitar nuevos interrogantes, necesarios de focalizar para avanzar en la consolidación de un sistema educativo que reconozca y valore las diferencias que los contextos imponen a las propuestas formativas de las instituciones escolares en las diferentes

regiones del país, dadas la desigualdades sociales y culturales que aún persisten en el territorio nacional.

La posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos, conduce inevitablemente a considerar hasta dónde ellos pueden ser aplicables a otras situaciones educativas y a otros contextos escolares, así como también a reconocer en qué situaciones es inaplicable; ya que por razones asociadas a las dinámicas propias del contexto, es posible comprender que la relevancia de cada institución escolar en su área de influencia puede variar debido a las distintas necesidades, a la diferencia de sus procesos, a la cantidad de personas involucradas y comprometidas con las dinámicas escolares, a los requisitos y condiciones que debe cumplir y, concretamente, a los horizontes formativos contemplados en el PEI.

Lo que sí podría generalizarse es la metodología empleada en la investigación, ya que los procesos y las técnicas contemplados en la ISE, así como los instrumentos utilizados en el desarrollo de la investigación, cumplen la función de indagar al detalle la realidad presente en las comunidades escolares y recopilar la información necesaria sobre los procesos desarrollados, las características sobre la vida del lugar, las formas del trabajo pedagógico empleadas, las deficiencias existentes y las necesidades de apoyo por parte de los sectores públicos y privados, arrojando una amplia información que permite conocer, de primera mano, las contingencias a las cuales se enfrentan las comunidades escolares en los diferentes contextos donde se presta el servicio educativo, posibilitando que la innovación se torne en un camino viable para transformar colectivamente las realidades educativas que exigen las interacciones propias del contexto escolar.

Bibliografía

- Acosta, W., y Manosalva, C. (2013). Modo 3 de producción de conocimiento: implicaciones para la universidad de hoy. *Revista de la Universidad de la Salle*, (61), 67-87.
- Acosta, W. (2015). *Innovación Social Educativa*. Editorial Redipe. Bogotá, Colombia.

- Berger, P. y Luckmann, T. (1973). La construcción social de la realidad. *Revista de sociología*, (1), 181-183.
- Bertodano, N. (2017). <https://www.beeva.com/beeview/disenoux/ideacion-metodos-para-generar-nuevas-ideas/p.2>
- Gergen, K. (2007). *Constructivismo social: aportes para el debate y la práctica*. Universidad de los Andes, Facultad de Ciencias Sociales.
- Le Monde*, martes 12 de octubre 2004.
- Molina, N. (2013). Discusiones acerca de la Resignificación y Conceptos Asociados. *Patrimonio: economía cultural y educación para la paz (mec-edupaz)*, 1(3), 39-63.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear Capacidades. Propuesta para el Desarrollo Humano* Barcelona: Paidós. 12-105
- Olvera, A. y Gutiérrez, J. (2015). El papel de la escuela localmente relevante frente a las actuales teorías del desarrollo. Un acercamiento al enfoque de las capacidades humanas. *Diálogos sobre educación*, (10).
- Red Distrital de Docentes Investigadores. <http://www.reddi.net/pensamiento-pedagogico-contemporaneo/>
- Restrepo, M., y Campo, R. (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.