



I CONGRESO INTERNACIONAL DE

# Educación, Conciencia y Competencias

(I CIECC)

MODALIDAD HÍBRIDA:  
Se puede participar con  
videograbación o en  
directo virtual o presencial

Informes e inscripciones:

[congreso@redipe.org](mailto:congreso@redipe.org)  
[direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)  
[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

MAYO 31 - JUNIO 1:

Universidad Autónoma de Madrid

JUNIO 2:

Universidad Nacional de México, FES Acatlán

JUNIO 3:

Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia

INAUGURACIÓN

**Universidad Autónoma  
de Madrid, España**

Eje / Mesa: Teoría de la educación y la enseñanza

INSTITUCIONES VINCULADAS:



PARTE I- II

## **Libro de investigación: Pedagogía y educación Ciec-1 2023**

ISBN: 978-1-957395-26-5

Junio de 2023

En coedición: Editorial Redipe Capítulo Estados– Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Universidad Nacional Autónoma De México/Fes Acatlán, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Autónoma de Madrid, otras.

Red de Pedagogía S.A.S. NIT: 900460139-2

Editor: Julio César Arboleda Aparicio

### **Presidente del congreso**

Julio César Arboleda

<https://youtu.be/OARzCy8MNSO>

### **Presidente del comité científico**

Agustín de la Herrán Gascón

### **Comité científico**

Pablo Rodríguez Herrero

Bianca Fiorella Serrano Manzano

José Gaspar Birlanga

Gregorio Pérez Bonet

Carlos Sabbi

Geraldo Rosa

Amarildo Luiz Trevisan

Carolina Moreira Da Silva De Fernandes De Sousa

Fernando Lara Lara

Pere Marqués Graells

Pablo José García Sempere

José Luis Villena Higuera

Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez

Maria del Pilar Vergel

### **Presidente del comité organizador**

Pablo Rodríguez Herrero

### **Comité organizador**

Chaimaa Sarguini Tahiri  
Victoria de Miguel Yubero  
Helena Naval Llobera  
Jaime de los Riscos  
Andrés Chulde  
Sebastián Franco Llanos  
Hamide Hamideh Hajnorouzi

Cali, México, Madrid, New York, de junio de 2023

# CONTENIDO

**GENERALIDADES.....7**

**Parte I: CIECC**

**1. ENSEÑAMOS LO QUE SOMOS: HACIA UNA EDUCACIÓN CONSCIENTE..... 17**

**Trinidad Lara Daganzo**, IES (Instituto de Educación Secundaria) Villablanca, Madrid, España.

**2. ALTERNATIVAS EN Y PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA QUE VISIBILICE LOS TESOROS ESCONDIDOS DE CADA “ROSTRO”, DANDO VIDA A CONFIGURACIONES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS: CONCIENTES, SUPERADORAS Y PROSPECTIVAS ...41**

**María de los Ángeles Cignoli**, Universidad Católica de Córdoba. Córdoba Capital -Argentina

**3. CONDICIONAMIENTOS SOCIALES DE LOS JOVENES AFROCOLOMBIANOS FRENTE A LA EDUCACION Y LA CULTURA...55**

**Neyda Campaz Camacho**, Afiliación institucional: Cimarrón

**4. EL DIRECTOR ESCOLAR EN ESPAÑA: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO.....91**

**Anna Maria Nicolosi**, Instituto de Enseñanza Superior “Corinaldesi-Padovano” – Italia

**5. ESBOZO SOBRE EL ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES...103**

**Caren Dahanna Alfonso Varón**, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

**6. ENAJENADOS: LOS JÓVENES MARGINADOS AL SERVICIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA...117**

**Neyda Campaz Camacho, Arlis Yamile Molina Dimate, Nubia Constanza Cantor Pineda, John Alexander Bedoya Ocampo**

**7. ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN PARA CONDUCTORES Y PEATONES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE TENDENCIA DE INCIDENTES VIALES EN EL MUNICIPIO DE ENVIGADO...146**

**Yessica Andrea Quintero Valderrama, Betsy Mary Estrada Perea**, Institución Universitaria de Envigado. Envigado-Colombia

**8. FORTALECIENDO LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN ASESORES DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES DE UNA FACULTAD DE PSICOLOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA-PERÚ, PARA EL DESARROLLO DEL**

**PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL COMPORTAMIENTO CIUDADANO EN ESTUDIANTES DE ÚLTIMO CICLO DE LA CARRERA...161**

Angela Vera Ruiz, Estefanía Urbano Flores, Pontificia Universidad Católica del Perú

**9. HABILIDADES PREDICTIVAS EN LA COMPRESIÓN DE LOS NÚMEROS RACIONALES...174**

Osmar Erlin Andrade Mosquera

**10. INDICIOS PARA CREAR EL CONCEPTO 'AGENTE DE DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO....187**

Ma. Dolores García Perea, *Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*

**11. INNOVACIÓN EDUCATIVA: HERDER Y SUS PROPUESTAS REFLEXIVAS....198**

Adriana Rodríguez Barraza, Universidad Veracruzana. Jalapa. México.

**12. JUEGO DE ROLES COMO ESTRATEGIA DE REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN ORAL DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN BILINGÜE UNIVERSITARIA....208**

María Alejandra Neira Gómez, Anthony Stiwart Toro Cortez, Sebastián Pareja Salazar, Universidad del Quindío

**13. ORIENTACIONES GENERALES PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL EN LA ENSEÑANZA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA....226**

Carmen Delia Sánchez León, Elsa Rosanora Erique Ortega, Universidad Técnica Particular de Loja-Ecuador

**14. PERCEPCIÓN SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ÁREAS PROTEGIDAS: CASO PARQUE NACIONAL NATURAL TINIGUA – COLOMBIA...255**

Betty Rocío Pedraza Suárez, Universidad de Manizales – Manizales, Colombia

**15. REFLEXIONES A LO LARGO DE LA HISTORIA ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ELABORACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS...275**

Teresa Marinelly Agreda Sigindioy, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile

**16. REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CONFLICTO ARMADO Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES COLOMBIANOS...296**

Ileana Lucía Cuello Cruz, Yader Santos Franco, Universidad de Sucre, Colombia

**17. UNA MIRADA AL FUTURO DE LA EDUCACIÓN...324**

María Azucena Gandulfo, María Angélica Inda, Graciela Coronel

Parte II: Macroproyecto Competencias digitales

**18. LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR DE LA CIUDAD DE NEIVA: DIAGNÓSTICO Y ALTERNATIVAS DE CAPACITACIÓN....341**

**Leidy Carolina Cuervo- Emperatriz Perdomo Cruz- Gloria Mercedes Chávarro Medina**, *Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia*

**YULY VANESSA PINTO GONZÁLEZ**, *Fundación Universitaria Navarra-UNINAVARRA en Neiva-Colombia*

**19. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES DE PROFESORES. MACROPROYECTO IBEROAMERICANO CAPÍTULO CHILE....356**

**Elvis Campos Palacios**, Universidad de La Serena, La Serena, Chile.

**20. EXPERIENCIAS EN PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN:** El caso de la participación de Chiapas en el “Macroproyecto Iberoamericano, Diagnóstico en competencias digitales”, REDIPE....378

**Ivett Reyes Guillén, Socorro Fonseca Córdoba**, *Universidad Autónoma de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México*

**21. MACROPROYECTO IBEROAMERICANO DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS DIGITALES: SÍNTESIS DE EXPERIENCIAS...391**

**Angélica María Urquizo Alcivar, Roberto Salomón Villamarín Guevara**, Universidad Nacional de Chimborazo-Ecuador

# GENERALIDADES

La primera parte del presente libro relaciona los capítulos seleccionados, tras examen de pares, de las ponencias presentadas al I Congreso CIECC 2023 para exposición y publicación, bajo el Sello Editorial Redipe, Capítulo Estados Unidos. Los correspondientes a la Segunda Parte constituyen específicamente capítulos de investigación, referidos a los resultados del Macroproyecto Iberoamericano de Investigación avalado por Redipe y coordinado por la doctora Angélica Urquizo de la Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador.

A continuación se encuentra generalidades de las jornadas del I Congreso Redipe CIECC en alianza con Universidad Autónoma de Madrid, UNAM de México y Pontificia Universidad Javeriana de Cali.

**I CONGRESO INTERNACIONAL DE  
EDUCACIÓN, CONCIENCIA Y COMPETENCIAS  
(I CIECC REDIPE)**  
<https://redipe.org/eventos/>

**CONGRESO INTERNACIONAL DE  
EDUCACIÓN, CONCIENCIA Y COMPETENCIAS  
(I CIECC REDIPE)**  
**Mayo, 31, 1, 2 y 3 de junio de 2023**  
**31 de mayo y junio 1:** Universidad Autónoma de Madrid  
**Junio 2:** Universidad Nacional de México, FES Acatlán  
**Junio 3:** Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Colombia

**Modalidad híbrida:**

Se puede participar con videgrabación o en directo virtual o presencial

**Presidente del congreso**  
Julio César Arboleda  
<https://youtu.be/OARzCy8MNS0>

**Presidente del comité científico**  
Agustín de la Herrán Gascón

### **Comité científico**

Pablo Rodríguez Herrero  
Bianca Fiorella Serrano Manzano  
José Gaspar Birlanga  
Gregorio Pérez Bonet  
Carlos Sabbi  
Geraldo Rosa  
Amarildo Luiz Trevisan  
Carolina Moreira Da Silva De Fernandes De Sousa  
Fernando Lara Lara  
Pere Marqués Graells  
Pablo José García Sempere  
José Luis Villena Higuera  
Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez  
Maria del Pilar Vergel

### **Presidente del comité organizador**

Pablo Rodríguez Herrero

### **Comité organizador**

Chaimaa Sarguini Tahiri  
Victoria de Miguel Yubero  
Helena Naval Llobera  
Jaime de los Riscos  
Andrés Chulde  
Sebastián Franco Llanos  
Hamide Hamideh Hajnorouzi

### **Ejes y mesas temáticas sobre educación, conciencia y competencias:**

Pedagogía y Didáctica  
Educación y conciencia  
Organismos internacionales  
Enseñanza universitaria  
Currículos (no universitarios)  
Críticas  
Alternativas  
Formación de profesorado  
Prospectiva pedagógica y didáctica

## PRESENTACIÓN

El auge de la educación basada en competencias (EBC) requiere continuar repensando la educación, desde las necesidades sociales. Desde los años 90, la EBC cobra importancia en Pedagogía, Didáctica, educación y enseñanza. Su generalización ha sido tan efectiva, que ha saturado las pretensiones y los fines de sistemas educativos y centros de enseñanza, desde la educación preescolar o infantil hasta la universitaria. Ha habido críticas en el camino. El objetivo del evento es doble: por un lado, continuar aquellas críticas, profundizar en ellas y ampliarlas, desplegando autocríticas y alternativas para un mejor futuro educativo y social. Por otro, transferir a la Pedagogía y a la Didáctica General o polivalente, así como a los organismos internacionales que influyen en la educación, indagaciones y propuestas útiles, para avanzar hacia una idea de educación y enseñanza más completas, complejas y conscientes.

## OBJETIVOS

1. Intercambiar reflexiones, experiencias, investigaciones, proyectos, enfoques, modelos, aplicaciones, críticas y otros procesos relacionados con la educación basada en competencias.
2. Sistematizar y generar un discurso crítico, autocrítico y alternativo hacia la educación basada en competencias.
3. Sistematizar y generar un discurso crítico, autocrítico y alternativo hacia la educación basada en la conciencia.
4. Definir posibilidades de síntesis entre la educación basada en competencias y una educación basada en la conciencia.
5. Difundir eficazmente los resultados del evento a sistemas educativos y organismos internacionales, así como a la Pedagogía y la Didáctica General o polivalente, como ciencias de la educación y la enseñanza por antonomasia, respectivamente.

## Miércoles, 31 de mayo

9:00 am Hora Madrid

9.00 h - 9.30 hora Madrid: Entrega de documentación.

9.30 h – 10.00 h: Palabras de bienvenida.

Enlace: [meet.google.com/pzz-wezo-cus](https://meet.google.com/pzz-wezo-cus)

D. Jesús Manso. Decano de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación.

D. Julio César Arboleda. Presidente de la Red Iberoamericana de Pedagogía y Presidente del Congreso.

<https://youtu.be/OARzCy8MNS0>

D<sup>a</sup> Reyes Hernández. Directora del Departamento de Pedagogía.

10.00h – 11.30 h: Simposio: “*Educación basada en competencias, hoy*”:

Enlace: [meet.google.com/eex-yeuh-wxr](https://meet.google.com/eex-yeuh-wxr)

José Birlanga  
Elisabeth Ransanz  
Belén Poveda García-Noblejas  
Andrés Cabrera  
Modera: Pablo Rodríguez

11.30 h – 12.00 h: Descanso. Coffe break.

12.00 h – 13.30 h: Conferencia plenaria: “*Formación de profesorado para la enseñanza de las competencias clave: sentido, fundamento y retos*”. D. Javier Valle.  
Enlace: [meet.google.com/got-rksm-sqi](https://meet.google.com/got-rksm-sqi)

13.30 h – 15.30 h: Descanso. Comida.

15.30 h – 17.00 h: Panel de expertos: “*La práctica de las competencias desde los currículos LOMLOE*”:  
Enlace: [meet.google.com/skh-zcyx-azp](https://meet.google.com/skh-zcyx-azp)

José María Lozano  
Daniel Albertos  
Elvira Molina Fernandez  
Mar Cortina  
Marian Alegre del Rey

*Modera: Victoria de Miguel Yubero*

17.00 h – 18.30 h: Conferencia: “*Transformar la educación a través de las competencias*”. D. Juan Carlos Sánchez Huete.  
Enlace: [meet.google.com/jqw-xfin-pan](https://meet.google.com/jqw-xfin-pan)

## **Jueves, 1 de junio**

9.00 h - 10.30 h: Simposio: “*Educación y conciencia, hoy*”.  
Enlace: [meet.google.com/hrj-vrtb-byd](https://meet.google.com/hrj-vrtb-byd)

Bianca Fiorella Serrano  
Pablo Rodríguez Herero  
Pablo García Sempere  
Diego Villamizar

*Modera: Andrés Chulde*

10.30h – 11.30 h: Comunicaciones y posters

Mesa 1: Pedagogía y educación.  
Modera: Hamide Hamideh Hajnorouzi  
Enlace: [meet.google.com/rzu-sjyv-hgn](https://meet.google.com/rzu-sjyv-hgn)

Mesa 2: Políticas educativas y organismos supranacionales.  
Modera: Jaime de los Riscos  
Enlace: [meet.google.com/vsk-kwhd-dij](https://meet.google.com/vsk-kwhd-dij)

Mesa 3: Currículo, enseñanza y formación.

Moderadora: Chaimaa Sarguini Tahiri  
Enlace: [meet.google.com/qcv-msdf-rfu](https://meet.google.com/qcv-msdf-rfu)

Mesa 4: Futuro de la educación.

Moderadora: Helena Naval.  
Enlace: [meet.google.com/pjh-dphy-ujk](https://meet.google.com/pjh-dphy-ujk)

11.30 h – 12.00 h: Descanso. Coffee break.

12.00 h – 13.30 h: Conferencia: “Educación basada en competencias: algunas críticas y alternativas desde el enfoque radical e inclusivo”. D. Agustín de la Herrán Gascón  
Enlace: [meet.google.com/wvz-oepe-hvj](https://meet.google.com/wvz-oepe-hvj)

13.30 h – 15.30 h: Descanso. Comida.

15.30 h – 17.00 h: Panel de expertos: “La práctica de la conciencia en los currículos LOMLOE”:  
Enlace: [meet.google.com/txk-zphd-vsi](https://meet.google.com/txk-zphd-vsi)

Susana Herradas: directora de escuela.  
Alicia Martínez de la Muela. Pedagoga  
Nuria Comonte. Maestra de Educación Infantil  
Sebastián Franco Llanos. Maestro investigador.

Moderadora: Bianca Fiorella Serrano Manzano

17.00 h – 18.30 h: Conferencia de clausura: “Pedagogía comprensivo-edificadora y competencias”. D.r Julio César Arboleda.  
Enlace: [meet.google.com/zjw-eukc-ygv](https://meet.google.com/zjw-eukc-ygv)

Ponencia: *El bienestar docente como estrategia de mejoramiento escolar, en la Institucion Educativa La Merced, Mosquera.Cundinamarca Colombia.*  
Miguel Alvaro Rodriguez Villalba, Colombia

Ponencia: Estrategias de sensibilización a conductores y peatones a partir del análisis de tendencia de incidentes viales en el municipio de Envigado. <https://youtu.be/X8TT7JaFgLY>  
Yessica Andrea Quintero Valderrama- Betsy Mary Estrada Perea. [bmestrada@correo.iue.edu.co](mailto:bmestrada@correo.iue.edu.co). Institución Universitaria de Envigado. Envigado-Colombia.

Ponencia: Enseñamos lo que somos: hacia una educación consciente  
Trinidad Lara Daganzo. IES (Instituto de Educación Secundaria) Villablanca, Madrid, España.  
Ponencia: El director escolar en España: una mirada desde el enfoque radical e inclusivo  
Anna Maria Nicolosi, Instituto de Enseñanza Superior “Corinaldesi-Padovano”

## UNAM, México

### Viernes 02 de junio de 2023

Link de enlace:  
Join Zoom Meeting  
<https://cuaieed-unam.zoom.us/j/89354602527>

Meeting ID: 893 5460 2527  
One tap mobile

+525586596002,,89354602527# Mexico

**APERTURA**

**9 am México**

**Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez**

Jefa Depto Investigación Educativa

CIMA DIE FES Acatlán, México

Miembro Comité científico Congreso I Ciecc

**Julio César Arboleda**

Presidente Congreso

Director Red Iberoamericana De Pedagogía, Redipe

**PONENCIAS/CONFERENCIAS**

**Modera:**

**David fragoso Franco**

Docente Investigador Fes- Unam Acatlán

Miembro Comité científico Ciecc

***LA PEDAGOGÍA Y SUS PROCESOS DE CONCIENCIACIÓN, CONSTRUYENDO CAMINOS DE CONVIVENCIA Y PAZ***

**Stella Pino Salamanca**

**Robert Alfredo Euscátegui Pachón**

Universidad del Cauca

***EL CUIDADO: DE LA PROPIEDAD A LA OTREDAD***

**Rosa Martha Gutiérrez Rodríguez**

Universidad Nacional Autónoma de México: Facultad de Estudios Superiores Acatlán

***FORTALECIENDO LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN ASESORES DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES DE LA FACULTAD DE PSICOLOGÍA DE LA PUCP, PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL COMPORTAMIENTO CIUDADANO EN ESTUDIANTES DE ÚLTIMO CICLO DE LA CARRERA.***

**Angela Vera Ruiz**

**Estefanía Sahrá Urbano Flores**

Pontificia Universidad Católica del Perú

***LA CAPACIDAD DE AGENCIA EN LA EDUCACIÓN: ARTICULADORA ENTRE EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS Y EL ENFOQUE CENTRADO EN LA CONCIENCIA.***

**David Fragoso Franco**

Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Acatlán.

***ALTERNATIVAS EN Y PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA QUE VISIBILICE LOS TESOROS ESCONDIDOS DE CADA "ROSTRO", DANDO VIDA A CONFIGURACIONES PEDAGÓGICO-***

**María de los Ángeles Cignoli**

Universidad Católica de Córdoba. Argentina-

***PERCEPCIONES PRELIMINARES DE LA PRÁCTICA NO ÉTICA DEL "COPY & PASTE". UN DIAGNÓSTICO DE LAS COMPETENCIAS EN ESTUDIANTES DEL NIVEL MEDIO SUPERIOR.***

**Melisa Jocelyn Cervantes Meneses**

UNAM

***FUNCIÓN DESARROLLADORA DE LOS SABERES PROFESIONALES DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN INICIAL O INFANTIL EN SU DESEMPEÑO Y DESARROLLO PROFESIONAL***

<https://youtu.be/bZNZUbj-Uw>

**Ormary Egleé Barberi Ruiz**

**María Dolores Flores Sarmiento**

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

***ENSEÑANZA UNIVERSITARIA***

**Ignacio Pineda Pineda**

UNAM

***PERCEPCIÓN SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ÁREAS PROTEGIDAS:***

***CASO PARQUE NACIONAL NATURAL TINIGUA – COLOMBIA***

[https://drive.google.com/file/d/11FDaFyFNxUQLcr\\_6U3xHllp\\_n02\\_wRC7/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/11FDaFyFNxUQLcr_6U3xHllp_n02_wRC7/view?usp=share_link)

**Betty Rocío Pedraza Suárez**

Universidad de Manizales – Manizales, Colombia

***EL ARTE COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN EL DESARROLLO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN LA BÁSICA PRIMARIA***

<https://drive.google.com/file/d/1Go7obPBiRicZ8I8gbG5kOGTI3LCbs6AX/view?usp=sharing>

**Ileana Lucía Cuello Cruz**

Sue- caribe, Universidad de Sucre- Colombia.

***EL BIENESTAR DOCENTE COMO ESTRATEGIA DE MEJORAMIENTO ESCOLAR, EN LA INSTITUCION EDUCATIVA LA MERCED, MOSQUERA.CUNDINAMARCA COLOMBIA.***

**Miguel Alvaro Rodriguez Villalba,**

Colombia

***ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN A CONDUCTORES Y PEATONES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE TENDENCIA DE INCIDENTES VIALES EN EL MUNICIPIO DE ENVIGADO.*** <https://youtu.be/X8TT7JaFgLY>

**Yessica Andrea Quintero Valderrama- Betsy Mary Estrada Perea.**

Institución Universitaria de Envigado. Envigado-Colombia.

***EL DIRECTOR ESCOLAR EN ESPAÑA: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO***

Anna Maria Nicolosi, Instituto de Enseñanza Superior “Corinaldesi-Padovano”, Italia.

**Pontificia Universidad Javeriana de Cali**

**Sábado 03 de Junio de 2023**

**Edificio : Cedro Rosado/ Auditorio 2  
Avenida Cañasgordas. Cali, Colombia**

**Link de enlace:**

**[meet.google.com/eso-ndza-wvj](https://meet.google.com/eso-ndza-wvj)**

**APERTURA**

**8:45 am**

**María del Pilar Vergel**  
Facultad de Creación y Hábitat.  
Miembro Comité científico Congreso I Ciecc

**Julio Cesar Arboleda**  
Presidente Congreso  
Director Red Iberoamericana De Pedagogía, Redipe

**PONENCIAS/CONFERENCIAS**

**Modera:**

**Andrés Felipe Pérez**  
Investigador Redipe

***INNOVACIÓN EDUCATIVA: HERDER Y SUS PROPUESTAS REFLEXIVAS***

<http://www.uv.mx/personal/adrirodriguez>

**Adriana Rodríguez Barraza**  
Universidad Veracruzana. Jalapa. México.

***ENSEÑAMOS LO QUE SOMOS: HACIA UNA EDUCACIÓN CONSCIENTE***

<https://www.youtube.com/watch?v=anUjPvJCSUg>

**Trinidad Lara Daganzo.**  
IES (Instituto de Educación Secundaria) Villablanca, Madrid, España.

***EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE EN EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA PRÁCTICA DE FUTURO INCIERTO.***

**Darwin López Escobar**  
Institución de educación superior: Universidad de El Salvador

***ESBOZO SOBRE EL ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES***

Presencial  
**Caren Dahanna Alfonso Varón**  
[Universidad Pedagógica Nacional](http://www.unpedagogica.gov.co)

***HABILIDADES PREDICTIVAS EN LA COMPRENSIÓN DE LOS NÚMEROS RACIONALES***

**Osmar Erlin Andrade Mosquera**  
*Universidad del Quindío*  
*Colombia*

***REENCANTAR CREATIVAMENTE LA EDUCACIÓN:  
VALORES, ÉTICA Y MORAL DESDE UNA PERSPECTIVA MESOAXIOLÓGICA***

**José Miguel Esperanza Amaya.**  
Director.  
Dirección de Gestión Educativa.

***EDUCACIÓN PRENATAL NATURAL: EL DESPERTAR DE LA CONCIENCIA DESDE UNA MIRADA EDUCATIVA  
ALTERNATIVA Y PARA LA VIDA.***

**Carmen Carballo Basualdo**  
Presidenta Asociación de Pedagogía prenatal, España

***APROXIMACIONES A LA ORIENTACIÓN ESCOLAR:  
LA ORIENTACIÓN ESCOLAR COMO MECANISMO PEDAGÓGICO  
DE INCLUSIÓN E INTERIORIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA***

<https://www.youtube.com/watch?v=anUjPvJCSUg>

**Neyda Campaz Camacho**  
Universidad de Los Andes

***JUEGO DE ROLES COMO ESTRATEGIA DE REDUCCIÓN LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN ORAL DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN BILINGÜE UNIVERSITARIA***

**Sebastian Pareja Salazar**  
**Anthony Stiwart Toro Cortez**  
**Maria Alejandra Neira Gómez.**  
Universidad del Quindío

***REFLEXIONES A LO LARGO DE LA HISTORIA ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ELABORACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS.***

**Teresa Marinelly Agreda Sigindioy**  
Universidad del Bío-Bío (Chile)

***LA EPISTEMOLOGÍA EN LA FORMACION DE LOS DOCENTES DE MAESTRÍA***

**Héctor Medardo Trejo Chamorro\***  
Universidad Mariana, Pasto- Nariño  
**Yolanda Josefina Huayta Franco\*\***  
Universidad César Vallejo, Lima-Perú

***LOS ESTILOS DE APRENDIZAJE Y LA PERSPECTIVA COMPRESIVO-EDIFICADORA: UNA PROPUESTA DE FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA LECTORA ARGUMENTATIVA EN ESTUDIANTES DE FRANCÉS DE UNA LICENCIATURA EN LENGUAS MODERNAS COLOMBIANA.***

**Luis Fernando García Ramírez**  
Universidad del Quindío

***UNA MIRADA AL FUTURO DE LA EDUCACIÓN***

**María Azucena Gandulfo**  
Instituto Superior de Formación Docente N°14 Lincoln  
Argentina

***IMPLICACIONES DE LAS CULTURA TECNOLÓGICA EN LA EDUCACIÓN***

**Andrés Felipe Pérez**  
Investigador Redipe- Maestría Educación y desarrollo Humano,  
Universidad de San Buenaventura

**CIERRE**

**1:30 PM**

**Almuerzo**

Cra 59. 11-06 Sur Cali  
Centro Cultural y Gastronómico Buenvivir- Redipe  
[congreso@redipe.org](mailto:congreso@redipe.org) [direccion@redipe.org](mailto:direccion@redipe.org)  
[www.redipe.org](http://www.redipe.org)

**PARTE I:  
CIECC**

1.

## **ENSEÑAMOS LO QUE SOMOS: HACIA UNA EDUCACIÓN CONSCIENTE**

**Trinidad Lara Daganzo<sup>1</sup>**

IES (Instituto de Educación Secundaria) Villablanca

Madrid, España.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0001-8834-3432> trinidadlaradaganzo@gmail.com  
[tlaradaganzo@educa.madrid.org](mailto:tlaradaganzo@educa.madrid.org)

[www.trinidadlara.com](http://www.trinidadlara.com) Móvil: 619 33 42 33

<sup>2</sup> Profesora de ciclos formativos (Formación Profesional) en el ámbito de la Intervención Sociocomunitaria desde el año 2006. A lo largo de su carrera profesional dentro del sistema educativo público ha desempeñado diferentes funciones e impartido diferentes módulos dentro del ciclo de Educación Infantil. Ha coordinado con los centros de trabajo las prácticas del alumnado, además de gestionar proyectos de intercambio Erasmus, tanto para alumnos como para profesores, lo que le ha permitido ampliar su espectro educativo. En este ámbito y ante su insaciable curiosidad por investigar métodos más humanísticos de enseñanza en la etapa infantil, viajó a Dinamarca y Alemania para conocer en profundidad la metodología de las escuelas bosque.

Apasionada por la compleja belleza del ser humano, aborda en su obra una mirada profunda del rol docente en el siglo XXI.

Si bien su trayectoria laboral está enmarcada en la educación secundaria no obligatoria, su enfoque pedagógico va dirigido a docentes de cualquier etapa educativa. Así como, a familias interesadas en abordajes educativos más emocionales, filosóficos y espirituales. Desgrana cuestiones intrínsecas en todos nosotros, las cuales no germinan porque el terreno social es tan complejo y laberíntico que nos distrae de lo esencial.

## RESUMEN

Cuando educar es sinónimo de instruir, o acumular conocimientos que nos ayudan a dar continuidad a los imperativos sociales (acumular mucho y rápido), estamos hablando del enfoque no esencial superficial, competencial o pragmático, de la educación. Es una parte, pero no el todo. La educación holística requiere del ámbito esencial, que a diferencia de su complementario no es demandado por la sociedad. En cambio, es el que nos sana.

El origen es lo esencial, profundo, invisible y atemporal. Preguntémonos si la mirada no habría de estar en vaciar, desaprender, ralentizar y minimizar.

Los educadores tenemos el deber y privilegio de promover el cuestionamiento de todos aquellos patrones sociales estériles que están necrosando el sentido de la vida.

La educación consciente demanda de un autoconocimiento ilimitado, que nos dirija al derrumbe del ego. Un darse cuenta de nosotros mismos. Para ello la auto-educación es el camino, pues los educadores enseñamos lo que nosotros mismos hacemos para auto-educarnos.

**Palabras clave:** educación consciente, autoconocimiento, meditación.

## ABSTRACT

When educating is synonymous with instructing, or accumulating knowledge that helps us give continuity to social imperatives (acquire a lot and quickly), we are talking about the non-essential superficial or pragmatic approach to education. It is a part, but not the whole. Holistic education requires the essential field, which, unlike its complementary one, is not demanded by society. However, it is the one that heals us.

The origin is related to the essential, deep, invisible and timeless side. Let's ask ourselves if our look should not be emptying, unlearning, slowing down and minimizing.

Educators have the duty and privilege to promote the questioning of all those sterile social patterns that are rotting the meaning of life.

Conscious education demands unlimited self-knowledge, which directs us to the collapse of the ego. An awareness of ourselves is required. Self-education is the way for achieving this, so educators teach what we do to educate ourselves.

**Key words:** conscious education, self-knowlegde, meditation.

## INTRODUCCIÓN

Si seguimos indagando en nuevos enfoques o paradigmas educativos, posiblemente signifique que la educación es mejorable.

A lo largo de la historia uno de los lemas de la educación ha sido, y es, adaptarnos a la sociedad que habitamos. Y es real, en parte, porque ¿Cuál es el sentido de adaptarnos a una sociedad enferma? No podemos educar para adaptarnos, sino para sanarnos. Si lo hacemos solo seremos un eslabón más en la cadena de putrefacción. Y es en este punto donde resulta crucial aclarar algunos conceptos como punto de referencia.

Cuando educar es sinónimo de instruir, o acumular conocimientos que nos ayudan a dar continuidad a los imperativos sociales, estamos hablando del enfoque no esencial superficial o pragmático, de la educación. Es una parte, pero no el todo. La educación holística requiere del ámbito esencial, que a diferencia de su complementario no es demandado por la sociedad. En cambio, es el que nos sana.

En una sociedad inflamada por multitud de acciones escapistas, se vuelve medicinal volver al interior. Nos distraen de lo que de verdad nos nutre: la vertiginosa velocidad con que actuamos, la ausencia de silencio y reflexión, el uso descontrolado de tecnología, el alejamiento de la naturaleza, el arrinconamiento de la lectura comprensiva, la actitud amorosa, asertiva, el menosprecio de lo artístico y la filosofía en las aulas, la abrumadora competitividad, currículos inflamados, una famélica educación emocional y espiritual, etc. Ante este panorama urge virar hacia una pedagogía de la interioridad.

El origen es lo esencial, profundo, invisible y atemporal. Preguntémonos si la mirada no habría de estar en vaciar, desaprender, ralentizar y minimizar.

Los educadores tenemos el deber y privilegio de promover el cuestionamiento de todos aquellos patrones sociales estériles que están necrosando el sentido de la vida.

La educación consciente demanda de un autoconocimiento ilimitado, que nos dirija al derrumbe del ego. Un darse cuenta de nosotros mismos. Para ello la auto-educación es el camino.

Invertimos cantidades indecorosas de recursos en conquistar otros planetas y en medios de transporte ultrasónicos que nos ahorren tiempo para seguir empleándolo en actividades que nos evaden de nosotros y los demás. Vivimos el desatino de nuestra conquista interior degradando de manera insostenible el entorno que habitamos. Y a esto lo denominamos progreso.

## **CONOCIMIENTO NO ES SABIDURÍA**

Alimentamos nuestra vanidad con actos productivos con el fin de zafarnos de... ¿nosotros? Como si fuera posible.

Byung-Chul Han, filósofo coreano, en su libro *La sociedad del cansancio*, describe muy acertadamente cómo la dinámica social actual está llevándonos a la extenuación. Al haber asumido como positivo el exceso de «yo puedo»,

enfermamos de positividad. Nos hemos inundado de proyectos e iniciativas incesantes que nos están conduciendo a la proliferación de enfermedades neurológicas como la depresión, el cansancio crónico, enfermedades digestivas, inmunológicas e hiperactividad. El pensamiento positivo, por decreto, es la nueva moda que tiraniza el alma. El sosiego solo nos alcanza cuando nos permitimos una regeneración honesta que abra paso a la presencia del ser. Estamos confundiendo la auto-explotación con la realización. Existe un culto al hacer, al saber hacer y al querer poder. Una sociedad del rendimiento donde no hay límites. Se da la libertad paradójica de que es uno mismo quien decide exigirse, pero ese hacer inagotable se ha convertido en nuestra peor prisión. Huimos del vacío embutiéndolo de dosis que nos enferman. Necesitamos no querer poder. Apremia aburrirnos para poder incubar espacios fértiles de creación. Un tiempo en el que la nada habite nuestra totalidad. La verdadera libertad reside en la contemplación. Esta acuna la serenidad con la podemos pensar y sentir si queremos o no. Sin embargo, la ociosidad sigue representando una forma de vida degradada, pues la asociamos a vaguería e improductividad.

Una sociedad temerosa necesita, más que nunca, educadores arriesgados. En el momento en que encomendamos a las administraciones educativas y a metodologías prometedoras nuestro cometido, nos rendimos a ellas.

La libertad emana del autoconocimiento, no de la mente. Vivimos presos del intelecto, dando la espalda al mundo emocional e intuitivo. La inteligencia tiene que ver, en cambio, con la percepción de lo esencial; con esos instantes *satori*, en que nos disolvemos en la experiencia y acaba toda dualidad. Con una huída de etiquetas morales que nos ausenten del miedo.

Krishnamurti, uno de los mayores filósofos del planeta, en el pasado siglo XX expuso: «¿No sería, por tanto, más valioso empezar cada día, en casa y en la escuela, con algún pensamiento serio, o con alguna lectura que tenga profundidad y significado, en vez de mascullar las mismas palabras o frases aprendidas de memoria? (...) El conocimiento no es comparable con la inteligencia. El conocimiento no es sabiduría. La sabiduría no está a la venta, no es una mercancía

que pueda adquirirse al precio del aprendizaje o de la disciplina. La sabiduría no está en los libros, ni se puede acumular, memorizar o almacenar. La sabiduría llega con la renuncia del yo. Tener una mente abierta es más importante que lo que se aprende, y no tendremos una mente abierta atiborrándola de información, sino comprendiendo nuestros pensamientos y nuestros sentimientos, observándonos cuidadosamente a nosotros mismos, al tiempo que observamos las influencias del exterior, escuchando a los demás».

Impacta la impericia con la que reaccionamos incluso en situaciones sociales extraordinariamente graves como la reciente pandemia del Coronavirus. El miedo y la angustia propias de un imprevisto socio-sanitario de tal alcance planetario, obvió desde un principio las auténticas necesidades de la infancia, jóvenes y adultos. La comunidad educativa, igualmente desconcertada por la imprevisibilidad y magnitud del acontecimiento, y poniendo por delante la buena intención de todos sus miembros, una vez más apartó las necesidades primordiales de las personas. Sin tener en consideración la dificultad o imposibilidad que supuso para muchas familias de conciliar laboral y escolarmente, una excesiva cantidad de tareas fueron requeridas a niños fuera de su hábitat escolar, que ligado al encierro antinatural, desencadenaron un atroz desconcierto. En demasiados centros educativos se obligó a los niños, en edades muy tempranas, a permanecer toda la jornada escolar delante de una pantalla enlazando tareas del todo prescindibles.

Que la prioridad en una situación tan abrumadora fuese lastimar la salud para no perder el curso, simboliza nuestra mezquina robustez educativa y humana. ¿Qué relevancia tienen algunas semanas en la vida de una persona como para que atiborremos a los niños con tele-deberes? ¿Alguien ha debido creer que en esto radica que nos vayan mejor las cosas? ¿No hubiese sido más beneficioso que padres e hijos hubieran podido compartir un tiempo para transitar la incertidumbre emocional que apartaba a los pequeños de toda concentración escolar? Porque el miedo provoca tensión y la tensión impide la verdadera atención, puerta de acceso de cualquier conocimiento.

Muchas familias se sintieron tan sumamente ahogadas para intentar llegar a todo que sucumbieron en la desesperanza. Faltó el abrazo a las necesidades de pequeños y adultos que les daban ese soporte emocional tan indispensable. Lo escolar ganó una vez más a las humanidades y al sentido común. Porque no es lo mismo adoctrinar que educar. Solo los valientes indagan en sus diferencias. Un momento en el que, debido a la confusión y pavor social, podría haberse apostado por lo esencial, se dio paso al despropósito acelerado del hacer. Menos deberes, más diálogo, menos lastre frente a acabar el curso a toda costa y, de cualquier modo, hubiese representado un bálsamo para infinidad de familias. En un momento histórico en el que la sociedad necesitaba sanarse más que nunca.

Apremia, por tanto, educar a un profesorado que, de la mano de las familias, tengan el coraje de desaprender lo que no funciona, desterrando ese elevado porcentaje de creencias limitadoras, y tenga la valentía de desenseñar reaprendiendo desde lo que de verdad importa. Docentes con mirada desmedida, transparente, profunda, despierta y flexible para acompañar al alumnado en su camino hacia la madurez, a la vez que ellos mismos siguen educándose en el continuo cuestionamiento y ahínco de sus propias acciones. De lo contrario, el constante apego a lo externo va derivando en terroríficas relaciones de sumisión.

El desapego como práctica educativa tiene que ver con darnos cuenta de que los objetos, experiencias y personas son transitorias, y que el tiempo de su disfrute o penuria es limitado. La expectativa de aferrarnos a ellos provocará el inevitable sufrimiento de su fugacidad. El planteamiento educativo requiere de un entrenamiento progresivo que aminore el miedo y que nos induzca a la autodeterminación. Las escuelas deberían tener como imperativo la autoobservación, la reflexión, el elogio al error y la toma de decisiones propia, con el fin de que el miedo no se convierta en la soga que asfixie nuestra libertad. El autoconocimiento es el comienzo de la inteligencia. Diluye el miedo y abre las puertas al amor. Necesitamos docentes exuberantes en consciencia plena.

Hemos llegado a un punto en que las reuniones docentes se ven protagonizadas

por multitud de tareas burocráticas que no dejan cabida a la reflexión pedagógica, quedando esta reducida a si cumplimos la sobrevalorada programación, así como a rellenar pilas de formularios administrativos. La labor docente queda encorsetada a doblegarnos a un exceso de gestión tecnológica que hace que en muchas ocasiones lleguemos al aula desvitalizados. Nos debemos a los alumnos, pero el colectivo sociopolítico nos amedrenta para distraernos de lo sustancial: tiempo de calidad y encuentro con los educandos donde podamos intercambiar, reflexionar y crear conciencia. Un currículum hostil como figura sagrada a venerar, y las emociones, la flexibilidad, la lentitud y el verdadero diálogo como un demonio amenazante.

Las reformas educativas pasadas y actuales no son sino una artimaña política que manipula la educación como medio para sus fines socio-económicos, cuando la educación debería ser el verdadero fin que permita diseñar nuevas realidades sociales. Una educación al servicio de la política y una política al servicio de la economía. Y como consecuencia, un maniatado deterioro docente.

La cadena continúa en los centros educativos que, en su mayoría, no dedican tiempo a la reflexión necesaria para alumbrar proyectos educativos sustentados en enfoques filosóficos sólidos. Por este motivo, la mayor parte de los proyectos educativos no son más que calcos los unos de los otros. Meros listados de dogmas morales preconcebidos y estáticos. En su mayoría, los centros no se impregnan de ninguna ideología en particular. Y los proyectos educativos de centro, más que ser el corazón orgánico de las escuelas, no dejan de suponer un trámite aséptico y clónico. Las metodologías no se sostienen si el «cómo» no se forja a partir de la propia comprensión humana. Necesitamos estructuras organizativas vivas que se disuelvan en el ser.

El valor esencial de la figura docente pasa por fomentar aquellos procesos que nos vuelven humanos. Existen aspectos que, independientemente de la cultura y el lugar, nos atraviesan a todos en cualquier rincón del planeta, como la emocionalidad y el lenguaje.

A día de hoy, los docentes se asemejan más a dispensadores de currículum que a personas transmisoras de la necesidad de enseñar a comprender lo que significa ser humano (Pring, 2016).

Por otro lado, los grilletes políticos que nos avocan a lidiar en el aula con alumnos muy dispares en pro de la igualdad, provocan múltiples situaciones inmanejables para el profesor si tenemos en cuenta las elevadas ratios oficialmente establecidas. Si a este hecho le añadimos la concepción que los políticos tienen del profesorado como meros funcionarios obedientes, obtenemos como resultado el desaprovechamiento de unos auténticos profesionales que han de hacer lo que se les dicte desencadenando desilusión en una profesión de grandiosa sublimidad (Enkvist, 2016). La consecuencia es un maniatado deterioro docente.

Educar no es adiestrarnos en el corral de los estereotipos sociales, ni en la falsa seguridad de creencias inamovibles. Eso es ego. Educar a lo grande es preservar nuestro lado primitivo que ha quedado enterrado por millones de ideas que no por ser compartidas por millones de personas han de ser verdad. Educar es provocar, no enjuiciar ni dar nada por sentado. No todo vale. Necesitamos posicionarnos individualmente, en relación a quienes nos rodean, para generar un crisol de individualidades respetadas y que respeten. El complejo abordaje de tal posicionamiento, me resulta menos perturbador que presenciar cómo se deteriora la educación, doblegándose a la tiranía del mérito, los parámetros económicos y la burocracia política.

Hemos sembrado tal laxitud en la receptividad del alumnado que le hemos instalado en la parálisis. Es imprescindible invitarles a dudar, incluso de nosotros. A algunos, esta propuesta les perturba porque desarma la solidez ficticia a que se aferran para esquivar su responsabilidad. Ignoran que, sin ella, están negando su propia libertad. Es lícito y extremadamente valioso, si se hace con formas respetuosas, contraponer a quienes se nos presupone el conocimiento parcial de algo. Pero el cobijo de las masas tiene como moneda de cambio la libertad de nuestro yo salvaje, el yo intuitivo que lleva millones de años acumulando sabiduría. Por ello, el discurso en el aula debe llevar a revisar todas y cada una de las ideas acumuladas para ponerlas en

tela de juicio. Educar es enseñar el riesgo que conlleva la vida. Arriesgar nos hace vulnerables, pero no débiles. Sin riesgo no hay cambios ni aprendizaje. La vulnerabilidad implica abrazar la vida en su totalidad, incluso con sus inconveniencias. Por eso, ser vulnerable está hermanado con el arrojo y reñido con la pusilanimidad.

La acogida en el aula de acontecimientos inesperados que surgen del contexto y la espontaneidad requiere aminorar el control. Dar cabida a la serendipia, al hallazgo valioso que se produce de manera accidental o casual, en vez de censurarlo, dignifica el temario oficial.

Erich Fromm, en su obra *El corazón del hombre*, dice así: «Mientras la vida se caracteriza por el crecimiento de manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila es movida por el deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente como si todas las personas vivientes fuesen objetos. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de la vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener, y no ser, es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizarse con un objeto –una flor o una persona- únicamente si lo posee; en consecuencia, una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo, y si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo».

La educación, al igual que el resto de entidades sociales, están fosilizadas. Llevan a tal atragantamiento de normas, ideas, conceptos baldíos, velocidad y estruendo que el resultado son jóvenes inflamados e intoxicados por un uso desmesurado de la memoria que va lapidando sus ganas. Pensemos, si no, dónde radica la utilidad de realizar exámenes de recapitulación en distintos ciclos educativos cuando esos conocimientos han sido ya supuestamente superados. La invención de pruebas CDI (Competencias y Destrezas Indispensables) apesta a *rankings* escaparatistas. ¿No se podría dedicar este tiempo a destrezas interiores? ¿De verdad sirven para algo este tipo de pruebas?

## **AUTOCONOCIMIENTO**

Llegados a este punto, seamos honestos. El bagaje profesional no se adquiere en cursos esporádicos de formación del profesorado ni por ser licenciado en una materia. Este poso nace de un profundo compromiso y un quehacer autodidacta diario por parte de los educadores que vibren en esta sintonía educativa.

La integridad del ser humano no la proporcionan únicamente los medios materiales y tecnológicos, la instrucción y las notas, sino educadores comprometidos con una vocación que no se desvíe del conocimiento de uno mismo como único camino hacia la libertad. Necesitamos el respaldo de equipos directivos proactivos y sensibles que lancen a sus claustros preguntas interesantes y profundas: «¿En qué os podemos ayudar?, ¿qué necesitáis?, ¿hacia dónde caminamos y por qué?». Claustros donde se hable de EDUCACIÓN y no de estadísticas acerca de resultados y partes disciplinarios. Docentes encaminados a tender una mano a sus estudiantes hacia su descubrimiento que nada tiene que ver con alcanzar profesiones prestigiosas ni adineradas, sino con dedicar sus vidas al constante conocimiento personal. Maestros que acompañen a los estudiantes a descubrir sus talentos desde la integridad, y no desde los valores plastificados a los que se honra. Se requiere un profesorado comprometido, consciente, paciente, comprensivo y afectuoso. Formar este tipo de educadores es el núcleo primordial de nuestro corazón educativo. ¿Acaso podemos enseñar lo que no somos? Hasta que esto no suceda, nuestra profesión, en vez de desprender honorabilidad y respeto profundo, no gozará de la relevancia social que verdaderamente tiene.

Hasta que el papel del educador no consista en arrancar las vendas del miedo y luchar contra la ceguera interna para lograr la verdadera comprensión de uno mismo, seguiremos sembrando derrumbe y sinsentido dentro y fuera de las aulas. Porque cualquier profesional, antes habrá sido educando. El verdadero reto es formar educadores que hagan brotar en los estudiantes unas alas de libertad que les permitan sobrevolar el mundo con perspectiva.

El asunto principal es deseducar al educador, en primera instancia, para su posterior reeducación. Este es el cimiento sólido de cualquier sistema educativo: las personas. Y, en consecuencia, de las sociedades pacíficas.

Somos muchos los que hemos llegado a la conclusión de que, pese a los obstáculos que la vida va poniendo en nuestro camino, la felicidad guarda estrecha relación con la tranquilidad del alma. ¿Es acaso el sentido de la vida una vida feliz? Si entendemos la felicidad como momentos placenteros y efímeros, la respuesta es no. Todos lidiamos con situaciones dolorosas. Son inherentes a la vida. La búsqueda incesante de la felicidad como elixir de nuestras vidas nos lleva paradójicamente a la infelicidad. La consecución de este estado placentero provoca un permanente desasosiego que nubla nuestra serenidad.

La meditación, palabra que provoca incontables repudios en la mayor parte de la ciudadanía, se va abriendo camino. Pongámosle verdad. No es dejar de pensar. Ni ver a Buda o levitar. Tampoco relajarse, aunque a veces lo conlleve, pues su práctica induce a un equilibrio psicológico y una mejora inmunológica que reduce el estrés. Es algo tan sencillo y complejo a la vez como darnos cuenta de nuestros pensamientos, sensaciones corporales y emociones, en cada momento, sin juzgarlos. Esta consciencia nos aleja de pasados y futuros propiciando exprimir la vida, ya que ningún momento nos pasa desapercibido. Esto es vivir, y no el feroz encadenamiento de acciones diarias a las que nos aferramos con la falsa sensación de estar aprovechando el tiempo. Vivir no es hacer mucho sin percatarnos, sino que guarda una irrevocable relación con entrenar la capacidad de sentirlo todo desde la mirada pausada, amable y agradecida, para después dejarlo ir, momento a momento. Vivir no es un mero acto medido en términos de productividad. Meditar tiene que ver, por lo tanto, con aceptar y dejar fluir lo inevitable. No es resignarse, pues la resignación abate nuestro coraje. Significa abrirse con cariño tanto a lo agradable como a lo ingrato y, desde este darse cuenta, obrar en beneficio nuestro y de los demás. Pocos sienten las pisadas del camino, alienados por el enjambre de pensamientos que pululan entre vaivenes pasados y futuros haciendo que la vida nos roce sin que nos atraviese. Solo docentes que sientan las pisadas del camino,

podrán dejar huella.

Existe una escasa o nula consciencia de acciones cotidianas como comer, respirar, sentarse o caminar dentro de los entornos educativos. ¿Cómo aludimos a la importancia de la alimentación saludable mientras en las cafeterías o comedores de los centros escolares, en la hora de recreo, lo que más abunda son los alimentos procesados? ¿Cómo se puede ser consciente del placer y la suerte de comer entre gritos, arrastres de sillas y mesas y prisas por terminar? ¿Cómo podemos estar tan ciegos de tanta incongruencia? Comer requiere de un tiempo y un entorno relajado que nos permita saborear, mirar, oler y, desde estas sensaciones placenteras, agradecer este goce que, junto a otros, nos acerca a la felicidad. Una escena que ilustra el carácter educable de dichos actos es el entorno y tipo de alimentos que toman los niños en las escuelas bosque de Dinamarca. Es asombroso verles comer a media mañana apio, pimienta y zanahoria cruda, en un entorno apacible, con el mismo agrado que aquí comen bollería industrial.

Rudolf Steiner, fundador de la pedagogía Waldorf en 1919, cuestionó así el papel de la educación: «No deberíamos preguntar: ¿qué es lo que la persona necesita saber y ser competente para adaptarse al orden social existente? Sino preguntar: ¿qué vive en todo ser humano y qué puede desarrollarse en él o en ella? Solo entonces será posible guiar las nuevas cualidades de cada generación a la sociedad. La sociedad será entonces lo que la gente joven, como seres humanos completos, hagan de las condiciones sociales existentes. ¡La nueva generación no debería ser hecha para convertirse en lo que la sociedad actual quiere que sea!».

Miramos incesantemente al exterior y poco o nada dentro. Hipotecamos nuestras vidas a imperativos grotescos, haciendo de extras de nuestra película en vez de protagonizarla. No hay libertad sin atención plena que desemboque en el autoconocimiento. Aquí anida el sentido de la vida.

En muchos lugares del mundo, y dentro de numerosos campos disciplinares, en las últimas décadas la mirada apunta a la introspección como el punto de partida. Richard Davidson, profesor de psicología y psiquiatría de la Universidad de

Wisconsin-Madison y director del Centro para la Investigación de Mentes Saludables, fue uno de los visionarios en acercarse al mundo de la meditación mientras cursaba sus estudios en Harvard, allá por los años setenta, comprometiendo su carrera científica dado que sus mentores lo veían temerario o insustancial. Para explorarlo no dudó en viajar a Asia, para conocer y experimentar. Con su por entonces compañero de universidad Daniel Goleman, que años después ahondaría en la inteligencia emocional popularizando su importancia, realizaron un estudio de los efectos de la meditación y comprobaron que, entre otras cosas, reducía la ansiedad y aumentaba el grado de concentración.

Paralelamente, Jon Kabat-Zinn, doctor en Biología Molecular del Instituto de Tecnología de Massachusetts, fundó en 1979 un programa de Mindfulness para la reducción del estrés.

No sería hasta 1999 cuando ambos, Davidson y Kabat, midieron con electroencefalogramas la actividad cerebral de individuos con ciertos niveles de ansiedad y estrés. Tras someterles a un curso de meditación, después de cuatro meses comprobaron que, en la corteza cerebral, encargada de la resistencia a las dificultades, la actividad cerebral se había triplicado.

Se ha corroborado que la meditación reduce la ansiedad y modifica la actividad de estructuras cerebrales como el hipocampo y la amígdala, implicadas en las emociones, la atención y la memoria.

En otro estudio realizado por Sara Lazar, neurocientífica del Hospital General de Massachusetts y de la Facultad de Medicina de Harvard, el resultado fue que, tras dos meses de meditación, se produjo un aumento de la densidad de la materia gris en el hipocampo, área del cerebro esencial para el aprendizaje y la memoria, así como en estructuras relacionadas con la compasión, la introspección y la autoconciencia.

Bajo esta tendencia surgió el movimiento *Wake Up Schools* (Escuelas Despiertas), cuya misión es formar educadores que basan su entrenamiento en la filosofía de Tich Naht Hanh y que ha ido expandiéndose a lo largo de numerosos países,

ofreciendo la oportunidad de desarrollar prácticas comunitarias que transmitan su visión de educadores a educandos.

Desde que Thich Nhat Hanh se exiliara de su Vietnam natal por proclamarse en contra de la guerra, se convirtió en un pionero en adaptar y difundir en occidente sus enseñanzas de conciencia plena. En 2008 comenzó a desarrollar un programa internacional para educadores hacia una plena consciencia, y en 2011 se puso en funcionamiento la iniciativa *Wake Up Schools* con la idea firme de que los buenos profesores pueden cambiar el mundo consolidando seres sanos y felices. Sus prácticas permiten a docentes y estudiantes experimentar serenidad y aprender a gestionar emociones difíciles, creando así las condiciones para un mundo más feliz. Los jóvenes desarrollan, de este modo, una estabilidad y solidez emocional a través de la plena conciencia, creando las bases para encaminar sus vidas con un compromiso auténtico y ético.

Pilar Aguilera es la figura que representa esta tendencia en España. Profesora de educación emocional en la Facultad de Pedagogía de la Universidad de Barcelona, ofrece un programa dedicado a la conciencia plena en educación, enmarcada dentro de las directrices de las Escuelas Despiertas. Colabora como investigadora de la iniciativa internacional Escuelas Despiertas y es formadora del Curso Escuelas Despiertas: Mindfulness Aplicado a la Educación, en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

En 2011 introdujo el movimiento *Wake Up Spain* del maestro Thich Nhat Hanh, y fue organizadora principal de la Gira *Wake Up Spain* en 2012.

En colaboración con la Universidad de las Naciones Unidas para la Paz, junto con más de 300 líderes de pensamiento internacionales, instituciones corporativas, gubernamentales, de investigación y educativas, la Fundación Mundial de la Felicidad concede premios en distintas categorías, apostando porque la felicidad y el bienestar sean componentes esenciales de la innovación global. Los ámbitos en los que se enfocan principalmente son: salud, educación, impacto social, trabajo, artes, tecnología, investigación, impulso de nuevas políticas y desarrollo

comunitario. Resulta esperanzador saber que existe un movimiento a nivel mundial que interrelaciona profesionales de muy distintas disciplinas: psicólogos, físicos cuánticos, neurocientíficos, biólogos, psiquiatras, economistas, educadores, pedagogos, ecologistas, filósofos occidentales y orientales enfocados en cultivar el talento de la felicidad, pues de nada sirve lo aprendido si no es para hacernos más felices.

En el terreno educativo su foco es la implementación de currículums socioafectivos basados en la educación emocional para crear programas encaminados a una educación positiva. Reconocen y difunden tanto a instituciones como a individuos que contribuyen a incrementar la felicidad y el bienestar de los aprendices.

*Wake Up Schools* es una de las instituciones premiadas por la Fundación Mundial de la Felicidad, ya que apuestan por currículums flexibles y holísticos desde un enfoque laico apto para todos. Sin paz, ni presencia feliz, los docentes no pueden transmitir autenticidad a su alumnado. La comprensión, la gratitud y el amor desarrollan sentimientos profundos de servicio a la comunidad permitiendo que el planeta sea un lugar mejor para todos. Todo esto ha hecho que sea merecidamente premiada. Si educamos en el amor, educaremos para la felicidad.

Merece especial mención, en nuestro país, la iniciativa que la IFSU (International Foundation for Spiritual Unfoldment) y la Sociedad Española de Meditación pusieron en marcha en 2017, en varios colegios e Institutos asturianos de Castrillón, bajo el título *Atención plena en las aulas*. Se trata de un proyecto de ocho clases por trimestre que incluye la meditación como asignatura enmarcada en un proyecto a largo plazo de ocho años para medir los resultados de esta práctica en el desarrollo de los niños. El proyecto capacita tanto a profesores como a familias para el fomento de la inteligencia emocional y la meditación.

Esta apuesta pedagógica deja abiertos distintos planteamientos. Uno es el diseño de un proyecto de centro que impregne todas las etapas y todas las materias. Para ello sería condición previa que contáramos con un profesorado comprometido y

formado en pedagogía de la interioridad, inteligencia emocional y visión profunda del sentido de la educación. O, lo que es lo mismo, docentes autoeducados en la interioridad. La hora de tutoría alberga un tiempo ideal para su desarrollo. Otra opción sería que, hasta que esta corriente vaya abriéndose camino, aquellos que firmemente sentimos que aquí se halla la esencia de la verdadera educación vayamos poniendo en práctica estos contenidos a nivel individual, aprovechando la riqueza de intercambios que permite el aula o la idiosincrasia de nuestras materias.

La complicación deriva en que tendemos a rechazar aquello que no comprendemos con la razón. Sin embargo, experimentamos multitud de sensaciones etéreas como pueden ser los instintos, informaciones inconscientes e intuitivas, que han quedado sepultadas por una educación material y lógica. Pero no deja de ser más bella una puesta de sol por desconocer sus fundamentos astronómicos. Es, si cabe, más mágico y misterioso lo que la razón nos impide comprender. La belleza es el enigma del que brota nuestro ser para guiar nuestro proyecto de vida. Desde esta perspectiva, educar es enseñar a desacatar cualquier norma que humille al sentido común que anida en nuestras entrañas.

Caminar en soledad y a ser posible en parajes naturales encierra en sí todo un ejercicio de meditación. Y es, de hecho, una de las técnicas de atención plena que está siendo introducida en centros escolares que apuestan por una pedagogía de la interioridad. Como apostillaba Rousseau: «Nunca pensé tanto, ni existí tanto, ni viví tanto ni fui tanto yo mismo, si es que puedo hablar así, como en los [viajes] que hice solo y a pie [...] Dispongo como dueño de la naturaleza entera; vagando de objeto en objeto mi corazón se une, se identifica con quienes lo halagan, se rodea de imágenes encantadoras y se embriaga de sentimientos deliciosos».

El mero hecho de caminar encierra en sí mismo todo un universo personal. Basta el cuerpo, tiempo y espacio. Aspectos del todo asequibles en los centros educativos.

La escuela de los peripatéticos (paseantes), que surgió entre un grupo de discípulos de Aristóteles, se interesaron sobre todo en el estudio de la naturaleza. Combinaban las reflexiones con el caminar entre los jardines del Liceo.

Muchos siglos después, el pedagogo y filósofo suizo Jean-Jaques Rousseau (1712-1778), además de gran naturalista, comparte, en su obra *Ensoñaciones del paseante solitario*, un conjunto de reflexiones, mientras paseaba por París, sobre la naturaleza del espíritu humano. Entre descripciones botánicas, aseguraba que un relativo aislamiento sereno en entornos naturales estaba estrechamente unido al estado de la felicidad.

La respiración voluntaria es un instrumento privilegiado para facilitar el camino a la consciencia, pero inexistente en las aulas. Armoniza nuestra energía vital. Respirar es tragarse la vida soplo a soplo. Por lo tanto, el hecho de fomentar momentos y espacios de recogimiento y silencio que favorezcan la consciencia respiratoria representa un acto de aprecio a uno mismo, ya que nos acerca a la calma, reduciendo la ira y el miedo que envuelven a nuestra desatinada sociedad. Nada resulta tan esencial como respirar. Nada resulta tan inadmisibile como el hecho de que siendo tan inherente a nuestro bienestar integral no hagamos uso de este instrumento tan sencillo y accesible. Respiremos.

## **CONCLUSIONES**

La educación que yo entiendo es un acto de amor y generosidad. Es un proceso en el que facilitamos al individuo su despertar y apertura al mundo, desde su incumbencia individual. Permite nutrir identidades para integrarse en la sociedad a través de acciones coherentes consigo mismo y en relación a los demás. Urge reformar la tendencia educativa que se ha enfocado desmesuradamente en las dimensiones intelectual y física, y mínima, o inexistentemente, en la emocional y espiritual.

Solo un autoconocimiento inagotable y profundo nos permitirá ser artífices de nuestra mejor versión. Son los docentes que se salen de los márgenes de la mente y de la razón y pintarrajean fuera de la hoja, los impulsores de la educación espiritual. Retan a sobrepasar lo empírico y previsible para vivir sin alfombra bajo

nuestros pies, desde el asombro de nuevos descubrimientos trascendentales.

La necesidad de que los docentes nos conozcamos y formemos de manera exhaustiva resulta inaplazable. El trabajo de introspección y equilibrio integral del docente es el cimiento humano que edificará futuras generaciones.

La vida espiritual reside en actos y gestos cotidianos que se vuelven alquimia cuando somos capaces de vivenciarlos dándonos cuenta de ellos y envolviéndolos de gratitud, bondad y compasión. No es preciso dirigir la mirada a hechos milagrosos y sagrados, vetados a quienes profesan alguna religión. El acto más sagrado es darte cuenta de lo que vives, por qué y cómo quieres vivirlo. Es una felicidad ligada a sentir con profundidad los instantes cotidianos.

Nuestro planeta necesita un cambio de paradigma educativo. Albergamos un sistema educativo con una famélica educación espiritual en la que lo emocional ni siquiera se ha consolidado aún. Únicamente desde seres atentos a sus deseos y necesidades más sagradas, vocacionales o vitales, conseguiremos ciudadanos congruentes, activos, comprometidos y animados. El docente que se proyecta en esta dimensión emana una forma de ser y estar diferente. Los educadores enseñamos lo que nosotros mismos hacemos para auto educarnos.

Humberto Maturana lo sintetiza de forma magistral: «Como vivamos, educaremos, y conservaremos en el vivir el mundo que vivamos como educandos. Y educaremos a otros con nuestro vivir con ellos el mundo que vivamos en el convivir». Inexorablemente, enseñamos lo que somos.

Vivimos en un terreno abonado para que florezca y se perpetúe el amor pasivo. Nos hemos convertido en objetos de amor. No es casual que predominen los narcisistas ávidos de una constante aprobación externa. Sin embargo, amar implica acción. Quien ama decide hacerlo. Es la voluntad la que nos compromete a actuar.

El docente del siglo XXI se enfrenta a seres, incluido él mismo, en los que los egos embarullados nos precipitan hacia conductas reactivas. Escasean despertares

proactivos que exhalen amor.

El psicoanalista Erich Fromm lo expresaba así en su obra *El arte de amar*. «¿Sucede acaso que solo se consideran dignas de ser aprendidas las cosas que pueden proporcionarnos dinero o prestigio, y que el amor, que “solo” beneficia al alma, pero que no proporciona ventajas en el sentimiento moderno, sea un lujo por el cual no tenemos derecho a gastar muchas energías?».

El amor como motor humano constituye un eje inexorable en nuestro crecimiento personal. De hecho, los grandes educadores son sublimemente amorosos. No me refiero a una conducta empalagosa y sentimentalista, sino a un comportamiento afectuoso en mayúsculas. Este tipo de docentes ponen de manifiesto en su práctica diaria lo que implica ser sujeto amoroso. Acarrea una decisión firme y consciente de relacionarse con los alumnos de un modo especial. Imprimen su quehacer de: fuerza emocional, coraje, templanza, humildad, curiosidad, perseverancia, escucha, esperanza, gratitud, honestidad, coherencia, contemplación, lentitud, paciencia, amabilidad, serenidad, colaboración, valentía, sentido del humor, ecuanimidad y calidez anímica. En definitiva, el maestro como crisol de actitudes humanas generadoras de amor que contrarrestan la gelidez del mundo que habitamos. La humildad que reclamo es la de personas que no temen mostrar su luz, porque no hay nada admirable en arrugarse para que otro se sienta bien. Cuando la luz brilla a través de nuestras imperfecciones y aflojamos la presión abriendo nuestros brazos al resto, comenzamos a ser útiles a los demás.

Necesitamos educadores sabiamente humildes que visibilicen que no lo saben todo ni albergan verdades absolutas y que animen a sus estudiantes incluso a cuestionar sus enseñanzas, siempre desde el respeto y la admiración mutua. Mientras la educación se centre en formar a futuros profesionales de éxito rebosantes del miedo que nace de la ausencia de autoconciencia amorosa, el caos seguirá revoloteándonos. No pasa por la falsa modestia de empequeñecernos para que el otro se sienta más grande.

En tibetano, meditar significa «conocer algo». Queda demostrado que impulsar la educación emocional, pensamiento crítico y coherencia entre lo que pensamos, sentimos y hacemos, junto con la meditación como herramienta educativa, contribuye a la expansión de una humanidad próspera.

Seguimos incansablemente escuchando mensajes del siguiente tipo: «Estudia para tener un buen trabajo», «estudia para ser alguien en la vida». Algo en las entrañas se me retuerce. ¿Cómo somos tan vehementemente insensatos de expresar que el fondo la educación se reduce a conseguir un empleo? ¿Cómo van a tener un buen trabajo si lo eligen desde imperativos externos? ¿Cómo se puede equiparar ser alguien en la vida con tener un trabajo que inconscientemente otros desean para mí? ¿Cómo se puede saber qué profesión ejercer cuando todo va tan rápido y se es tan joven para decidir? ¿Cómo presionarles con estos interrogantes si cada vez el currículum va despojándose de humanidades? ¿Cómo reducir la seguridad a tan estúpidas preguntas cuando la seguridad no existe, pues vivir es intrínsecamente un riesgo? ¿Cuántas mentiras más estamos dispuestos a contarnos? Cuanto más nos apegamos a este tipo de afirmaciones, más hostilidad generamos, ya que transmitimos que solo eres si tienes o haces. De manera que si alguien no alcanza esa valorada profesión se sentirá avergonzado, rechazado y frustrado. La frustración genera odio y belicismo. Todos somos valiosos por el simple hecho de existir.

Olvidando que el amor pasa por la bondad, hemos incorporado como normalidad la insensibilidad al dolor ajeno en muchos ámbitos. Es improbable ser mal profesor siendo buena persona. No podemos obviar el trato sublime con el alumnado que está atravesando verdaderos dramas familiares.

La amabilidad nos engrandece como sociedad. Todos albergamos el deseo de ser reconocidos y amados. Es un acto de generosidad para con los demás. Les miramos con mayúsculas. La amabilidad es un impulso que requiere de coraje para poder tejer sociedades pacíficas. Siendo tan esencialmente humano, hemos desnaturalizado los lazos compasivos que nos hacen erigirnos y hacer frente a todas las circunstancias que la vida trae consigo tarde o temprano.

Para ser bondadoso primero hemos de conocernos. Juzgar es un acto violento. Es el resultado de las proyecciones cobardes de nuestros egos no aceptados. Nuestro desconocimiento nos precipita a comunicarnos de manera violenta o pasiva. Ser amable es ser valiente. Despojarse del traje de víctimas, y enfundarnos en la elegancia de la toma de uno mismo, nos acerca a la amabilidad.

Los amables se responsabilizan de su actitud y saben que, pese a las circunstancias externas, la última decisión en el bienestar propio les pertenece.

Hay algo superior que nos une. Se trata de una sabiduría planetaria que de manera inevitable provoca que lo que uno piensa, siente o expresa afecte a su alrededor causando un efecto de onda expansiva más allá de lo imaginable. En términos educativos esto es la trascendencia. Muchos de los resultados de lo que se va sembrando en el proceso de enseñanza-aprendizaje son recogidos por generaciones venideras que posiblemente ni lleguemos a ver. Poder tener esta visión que viajará más allá de nuestro entorno espacial y temporal inmediato es todo un acto de generosidad.

Tich Naht Hanh, maestro budista nominado al premio Nobel de la Paz por Martin Luther King, emplea el neologismo «interser» para describir la conexión de todos los seres vivos. Ser consciente de esta mutua interdependencia nos proyecta hacia una ética planetaria.

«Si eres poeta, verás claramente que flota una nube en esta hoja de papel. Sin nube, no habrá lluvia; sin lluvia, los árboles no crecen; y sin árboles, no podremos hacer papel. Por ello la nube se encuentra aquí. La existencia de esta página, depende de la existencia de la nube».

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Byung-Chul, Han (2015): *The burnout society*, Berlín: Stanford.

Dispenza, Joe (2012): *Deja de ser tú*, Barcelona: Urano.

Enkvist, Inger (2016): *El complejo oficio del profesor*, Fineo Editorial.

Fromm, Erich (2007): *El arte de amar*, Barcelona: Paidós.

Fromm, Erich (2015): *El corazón del hombre*, México: Fondo de Cultura Económica.

Krishnamurti, Jiddu (2002): *La libertad primera y última*, Barcelona: RBA Libros.

Krishnamurti, Jiddu (2017): *La educación y el sentido de la vida*, Barcelona: Ediciones Obelisco.

Nhat Hanh, Thich y Weare, Katherine (2019): *Los educadores felices cambian el mundo*, Barcelona: Kairos.

Nhat Hanh, Thich (1999): *Ser paz y El corazón de la comprensión*, Madrid:Neo Person.

Maturana, Humberto (2001): *Emociones y lenguaje en educación y política*, Santiago de Chile: Dolmen.

Pigliucci, Massimo (2020): *Cómo ser un estoico*, Barcelona: Ariel.

Pring, Richard (2016): *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*, Madrid: Narcea.

Rousseau, Jean Jacques (2008): *Las confesiones*, Madrid: Alianza.

Rousseau, Jean Jacques (2014): *Discurso sobre el origen de la desigualdad entre los hombres*, Madrid: Biblioteca Nueva.

Steiner, Rudolf (1985): *The Renewal of the Social Organism*, Nueva York: Anthroposophic Press.

Torralba, Francesc (2010): *Inteligencia espiritual*, Barcelona: Plataforma Editorial.

## 2.

# ALTERNATIVAS EN Y PARA AVANZAR HACIA UNA EDUCACIÓN EQUITATIVA QUE VISIBILICE LOS TESOROS ESCONDIDOS DE CADA “ROSTRO”, DANDO VIDA A CONFIGURACIONES PEDAGÓGICO-DIDÁCTICAS: CONCIENTES, SUPERADORAS Y PROSPECTIVAS

**María de los Ángeles Cignoli**

[maritacig@yahoo.com.ar](mailto:maritacig@yahoo.com.ar)

Facultad de Educación. Doctorado en Educación. UCC- Universidad Católica de Córdoba. Córdoba Capital -Argentina-

Miembro Parlamentario del Parlamento Mundial de Educación.

Miembro del REDIE-Ecuador

**Ejes y mesas temáticas sobre educación, conciencia y competencias**

## RESUMEN

A lo largo de la historia de la humanidad, la educación es un Derecho que impulsa el desarrollo y crecimiento, siendo herramienta fundamental en aliviar la pobreza, restablecer la salud, dar voz a niños, jóvenes menos escuchados y vulnerables para reconocerlos como sujetos dinámicos y prácticos en situación.

Horizonte de una dimensión ética, donde los *rostros* y los *cuerpos* se manifiestan no para ser cifrados como datos, sino debelando la responsabilidad de los agentes

institucionales, como esencia de subjetividad que sostiene y garantiza el bienestar de las poblaciones/sociedades. Perspectiva a edificar con capacidad de propuestas y respuestas al explorar, analizar e interpretar los errores pasados, desafíos presentes y prospectivos para la toma de decisiones desde el interior hacia el exterior de cada institución para transformarse, resignificarse y evolucionar en relación dialéctica con políticas conscientes, justas y equitativas.

Considero a la educación como llave develadora de potencialidades invisibles desde una enseñanza erigida en un paradigma consciente que detecte necesidades y motivaciones a causa de que recupere vidas en función de un curriculum contextualizado con prácticas que requieren conciencia reflexiva y evaluación particular/colectiva. Educación y configuraciones pedagógico- didáctico que visibilice los tesoros escondidos, superadoras de valores contradictorios y expectativas incumplidas.

#### **PALABRAS CLAVE**

Educación equitativa. Rostro. Configuraciones pedagógico- didácticas.

Prospectiva.

***Alternatives in and to advance towards an equitable Education that makes visible the hidden treasures of each "face", giving life to pedagogical-didactic configurations: concerts, surpassing and prospective***

#### **ABSTRACT**

Throughout the history of humanity, education is a right that promotes development and growth, being a fundamental tool in alleviating poverty, restoring health, giving voice to children, young people who are less listened to and vulnerable to recognize them as dynamic subjects. and practical in situation.

Horizon of an ethical dimension, where *faces* and *bodies* are manifested not to be encrypted as data, but instead debunking the responsibility of institutional agents as the essence of subjectivity that sustains and guarantees the well-being of populations/societies. Perspective to be built with the capacity for proposals and responses when exploring, analyzing and interpreting past mistakes, present and prospective challenges for decision-making from the inside out of each institution to transform, resignify and evolve in a dialectical relationship with conscious policies, fair and equitable.

I consider education as a key to revealing invisible potentialities from a teaching erected in a concerted/conscious paradigm that detects needs and motivations because it recovers lives based on a contextualized curriculum with practices that require reflective awareness and particular/collective evaluation. Education and pedagogical-didactic configurations that make hidden treasures visible, overcoming contradictory values and unfulfilled expectations.

### **Keywords**

Equitable education. Face. Pedagogical-didactic configurations. Prospective.

### **INTRODUCCIÓN**

A lo largo de la historia de la humanidad, la educación es un Derecho que impulsa el desarrollo y crecimiento, siendo herramienta fundamental en aliviar la pobreza, restablecer la salud, dar voz a niños, jóvenes menos escuchados y vulnerables para reconocerlos como sujetos dinámicos y prácticos en situación. No obstante, el Derecho a la Educación no se reduce al acceso a la escolarización formal y tampoco consiste en una garantía que el Estado debe asegurar únicamente a los niños/ñas y adolescentes, puesto que se trata de un Derecho Humano que, por definición, todas las personas, independientemente de su edad, pueden exigir<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Artículo 13 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

Por consiguiente, deseo recuperar la crítica que Lévinas realiza a la tradición occidental de haber creado una filosofía preocupada por el ser (la esencia), ignorando al ente (sujeto), desatendiendo así la diferencia, los sentimientos, las emociones, realizando que el amor a la sabiduría haya puesto el conocimiento de la verdad por delante de los sujetos, obrando para que estos queden subordinados a dicha búsqueda.

La necesidad de devolver a la educación su sentido primordial, unido a lograr el desarrollo de la personalidad y dignidad humana constituyen a lo largo de mi profesionalidad y en esta presentación, el objetivo que motiva, reconociendo que la Educación, trata de un Derecho de permanente práctica, donde cada ser humano prospere equitativamente en un espacio de encuentro situacional, en relación a cada entorno-contexto mundial. Orientar, guiar en el marco de una convergencia pedagógica que conlleve mediante alternativas divergentes superadoras, a visibilizar los procesos de aprendizaje escondidos en cada niño/a, adolescente, joven, adulto, seres humanos en general; en la medida que como ser humano el hecho de relacionarse con el mundo es haber asumido la existencia y el aprendizaje de todos los demás derechos humanos. Siguiendo este orden de ideas, el propósito de las Instituciones Educativas del presente y futuro prospectivo, necesita un ejercicio reflexivo de comprensión de la realidad de sus actores, de la práctica en un determinado entorno-contexto e influir en prácticas que también se dan en contexto, visibilizando en las prácticas docentes y profesionales en general, estrategias de enseñanza abordadas desde la consciencia de la complejidad para que en ese proceso interactivo las competencias adquiridas de los/as estudiantes se proyecten en sus variados escenarios y horizontes con actitud ética y filosófica que amplie la sabiduría de la pertenencia e identidad en el espacio que habita.

## **HORIZONTE DE UNA DIMENSIÓN ÉTICA**

Lo anteriormente expuesto, representa un nuevo Paradigma Educativo, con ráfagas de movimientos conscientes en los encuentros donde habitan los procesos de enseñanza y aprendizaje, con dinámicas que inviten a los *rostros* y los *cuerpos* a

manifestarse no para ser cifrados como datos sino debelando la responsabilidad de los agentes institucionales como esencia de subjetividad que sostiene y garantiza el bienestar de las trayectorias escolares para traspolar a la familia, y por ende en la población y sociedad.

Los diseños curriculares desde la construcción epistemológica de la perspectiva ética y filosófica, deben poner de manifiesto que la ética como filosofía en esos espacios de encuentros propone la potencia de una realidad heterogénea, múltiple, con rasgos esenciales a toda tarea de dar sentido, comprendiendo la educación y la pedagogía desde acuerdos convergentes. Dentro de este marco, lo convergente de la Pedagogía/Pedagogos, en el “adentro de cada escuela”, desplegará lo divergente y el humanismo del otro, descentrando al sujeto egocéntrico dando cabida al otro (docente-equipo de conducción, estudiante-familia) para interpretar juntos que la huella de la illeidad *“corresponde al paso hacia el pasado, a un pasado absoluto que se corresponde con la procedencia del Rostro del Otro, el de otra parte del que viene”*. El Rostro como visitación y trascendencia, es decir, *“la epifanía del Prójimo [del Otro] implica el hecho de tener una significación propia independiente de la significación que recibe del mundo”*

## **PERSPECTIVA A EDIFICAR**

En este Paradigma Educativo no se trata de reducir todo acción a la inmediatez, en ese egoísmo de medir las acciones/actividades con la vara de lo que implicó la vida particular de una huella que ya es pasado. El desafío de trabajar un presente diferente y prospectivo, consiste en situarse ante el porvenir que se anuncia en el Otro, siendo la expresión superior de la ética y la exigencia mayor para una filosofía de nuestro tiempo. Lo posible en la perspectiva a edificar, con capacidad de propuestas y respuestas al explorar, analizar e interpretar los errores pasados, la toma de decisiones desde los vínculos que se generen en “el adentro”, desde lo: ético, pedagógico-didáctico y, su proyección hacia el afuera” de cada institución, es la impronta de transformar, resignificar y evolucionar en las Instituciones Educativas y su dinámica. Esto conlleva a:

\*Relación dialéctica entre: *políticas educativas conscientes*, que provoquen en sus documentos, ese movimiento que se origina de la necesidad de una significación común y reconocimiento de la multiplicidad de las significaciones socio-culturales. Es decir, que eso idéntico que sale hacia otro que es absolutamente Otro y que Lévinas le llama Obra. Una Obra pensada como “*un movimiento del Mismo hacia lo otro que no retornará jamás al mismo*” (Rodrigo Castro:2001, p.35).

\**Transformaciones individuales/colectivas que generen configuraciones éticas, pedagógico, didácticas*, entre los actores involucrados, con dinámicas que inviten a los rostros y los cuerpos a evidenciarse, constituyendo la apuesta ética de una pedagogía por excelencia, de un hacer desinteresado para un tiempo sin mí, que es el tiempo del Otro interpretando que la Obra como entrega es paciencia infinita, una espera para la cual no existe recompensa.

\* *Resignificar el humanismo más humano*. El hecho de aparecer el Otro como una presencia que viene hacia nosotros describe que la manifestación del Otro es rostro, tesoro potencial escindido que, de aflorar en los procesos de enseñar y aprender, en y para situar en el habitar del encuentro. Un paradigma crítico-reflexivo edificado “entre” los protagonistas, donde el entretejido del adentro y afuera de lo intra e interinstitucional lleve a evaluarse y comprender la evolución propuesta entre pares (docentes-estudiantes-familias), con acompañamiento del equipo de conducción y la supervisión.

## **PARADIGMA DE EDUCACIÓN, CONSCIENCIA Y COMPETENCIA EN Y PARA EL SIGLO XXI, PRESENTE Y PROSPECTIVO**

El Paradigma de Educación presente (2023), no trabaja la indiferencia; el otro nos interpela, nos expresa en primer lugar: “*no me reduzcas a una representación tuya, no me dejes sin nombre, no me anules, no me invisibilices*”. En segundo lugar, su *rostro y cuerpo*, evidencia: enséñame, camina junto a mí: como niño, joven, adolescente, adulto; ya he recibido muchas piedras en el camino, ayúdame a sacarlas para avanzar y habitar los encuentros, donde el “estar” despoje mi vulnerabilidad y poder volver a sentir que soy escuchado.

Paradigma que contribuye a una Educación equitativa, que enseña a pensar, no a obedecer, que se nutre de una enseñanza responsable, con actitud ética, que piensa en el /los otros, que llama por su nombre, que no caricaturiza, ni etiqueta. No es expresión de saber y experiencia, sino momentos, encuentros que implican acogida, recibimiento, hospitalidad donde lo que cada uno trae como saber de su entorno-contexto-territorio-región, visibilice una relación educativa ligada a la presencia/ausencia del que da y del que recibe. Relación dinámica de ofrecer-se y recibir-se. En otras palabras “... *que el instante rompe el anonimato del ser en general*” (Lévinas, 2015, p.49). Siguiendo con este marco, los lenguajes educativos de la inclusión y equidad conllevan al diálogo, con estrategias y recursos de cada establecimiento/escuela (en el mundo, región, país), y con el/ los “Otro/s” en sentido significativo, particular, concreto. Un lenguaje que “*se refiere a la posición del que escucha y del que habla en la contingencia de su historia*” (Lévinas,2009, p.22). Dicho de otro modo, “*desbautizar*” (Juarroz: 2014), la huella de una escuela pasada para trabajar una lógica socialmente compartida, en el presente.

Un Paradigma Educativo, equitativo, insertado en un espacio de encuentro, un habitar, un escenario que va entrelazando culturas y simultáneamente generando nuevas configuraciones pedagógico-didácticas que implican vida social, cultural, historias en los rostros y cuerpos, que comunican de manera gestual, verbal, o simbólica: sentidos, expresiones, vivencias, aprendizajes asumidos como realidad social. Práctica de enseñanza que se acuerda “entre” pares, estudiantes-docentes, equipos de conducción, familias en y para el cumplimiento de propósitos que *concientizan* el valor de los lenguajes, de la historia, la profundidad de las ideas, el pensamiento crítico sobre la diversidad de las culturas, la multiplicidad de los pensamientos. Una escuela que, dentro del nuevo paradigma, significa trazar procesos de formación emergentes en la vida cotidiana.

Paradigma que, de acuerdo con Lévinas:

El punto de partida del pensamiento filosófico no ha de ser el conocimiento, sino el reconocimiento, pues a través de los otros me veo a mí mismo ... (...) ... sustituir las categorías tradicionales por otras nuevas como la mirada o el rostro. La mejor manera de

encontrar al rostro es la de ni siquiera darse cuenta del color de sus ojos [...] La piel del rostro es la que está más desprotegida, más desnuda [...] Hay en el rostro una pobreza esencial. Prueba de ello es que intentamos enmascarar esa pobreza dándonos poses, conteniéndonos [...] no reducir la alteridad desnuda y, por tanto, vulnerable, a la mismidad. La filosofía primera ha de ser una ética que encuentra su fundamento en el encuentro cara-a-cara con el otro, donde el sujeto es responsable del otro incluso antes de ser consciente de su propia existencia (Lévinas,1977, Pág.65)

Paradigma Educativo que por medio del lenguaje abre a la alteridad, a la palabra, al diálogo: desdibujado lo tradicional y donde el aprehender-aprende dinamiza las acciones educativas /tecnológicas. Diálogo que con alternativas de interconexión entre dos subjetividades y/o más, habilite la alteridad particularizada/colectiva, la una con respecto a la/s otra/s. Recuperación de la comunicación como puente que conecte: ética y lingüística por medio de la toma de conciencia de la alteridad del otro y de la propia alteridad constitutiva para emprender un Modelo superador de relaciones interpersonales, donde la semejanza seda el espacio a la aceptación de la diferencia o variabilidad de los sujetos con respeto, tolerancia, justicia prospectiva. Por ello se torna necesario en esta perspectiva, un proceso de convivencia que requiere un Estado o Estados que garanticen seguridad democrática. En un Estado/s fiel/es a la justicia existe la preocupación de revisar la Ley. De esta manera, al tener el mismo peso el/los Estado/s y los ciudadanos en una democracia, se puede introducir términos como cuidado, cordialidad, amistad, empatía, comprensión, entre otros; en este sentido lo que se le exige a la justicia no es que sea solidaria, sino que sea justa.

De este modo, Lévinas:

Rompe con el esquema sujeto-objeto que había sostenido la metafísica de la filosofía occidental, y construye un nuevo esquema: yo-otro, en el que hay una descentralización del yo y de la conciencia en cuanto que yo me debo al otro y es el otro quien constituye mi yo. Se abre así la posibilidad de acceso a una

verdadera trascendencia. Trascendencia que significa no el dominio del otro sino el respeto al otro y, donde el punto de partida para pensar no es ya el ser sino el otro ... (...) ... En este contexto, aparece la ética como la única vía para la salida del ser, es decir, Lévinas considera que la ética es la filosofía primera que, nos permite pensar en el Otro; pensamiento que resultaba imposible mediante la ontología (Lévinas, 1990, p.13)

El paradigma educativo a implementar debe ser superador del plano organizativo- administrativo, burocrático e ideológico para dejar de obstaculizar o limitar la evolución, concepción y actualización.

Paradigma emergente del siglo XXI, situado epistemológicamente en las teorías de la complejidad y del pensamiento sistémico (Márquez-Fernández y Díaz- Montiel, 2011) y prospectivo en tanto enfoque participativo – activo. Atendiendo a estas consideraciones, implica una “mirada” y “ejercicio democrático” de construcción individual/colectivo de portfolios, infografías, Flyers de futuros plurales, con caminos alternativos, escenarios educativos superadores de “parálisis paradigmática,” con posibilidad de llevar adelante comportamientos socio-afectivos, habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensorio-motoras determinada/s, respondiendo a compartir contenidos, resolver problemas, gestionar, informar, comunicar, crear de forma autónoma/compartida, ética-reflexiva, arraigando identidad y pertenencia en su entorno-contexto-territorio-región-país.

## **CONCLUSIÓN QUE ABRE A LA DISCUSIÓN**

Este Paradigma con ***alternativas en y para avanzar hacia una Educación equitativa que visibilice los tesoros escondidos de cada “rostro”, dando vida a configuraciones pedagógico-didácticas: consientes, superadoras y prospectivas;*** propone un sentido que es anterior a quien enseña, independiente de su iniciativa, un sentido que ubica a la conciencia más allá de sí misma, en un ámbito donde aflora el deseo de lo más allá como Obra o entrega sin retorno a lo

absoluto del Otro y, donde la respuesta de Lévinas se encuentra en el humanismo del Otro par.

Sobre la base de lo expuesto, introducimos en el debate de la cuestión previa a la conciencia reflexiva, la experiencia del otro, necesaria en la filosofía contemporánea. Esta tiene la obligación de introducir, en la escritura de los marcos generales de los diseños curriculares del 2024, la escucha de la alteridad para erigir sobre pilares sólidos, adaptables, en cada lugar donde se emplaza una escuela en el mundo, región, país, territorio, las trayectorias estudiantiles y docentes situadas, individuales/colectivas, continuas y esperanzadas para todos los niños, adolescentes, jóvenes, adultos y todo aquel ciudadano que desee alcanzar el Derecho a la educación.

Dado que, si el cansancio de la sociedad que se ensimisma a través de la tecnología digital hace que proyecte su existencia hacia los otros sin tenerlos en cuenta poniendo en riesgo la misma convivencia, la propuesta levinasiana de la ética como filosofía primera retoma importancia, pues hace que la filosofía deba preocuparse en primer lugar por aquello que hace posible al ser, a saber, la alteridad que lo hace ser. De nuevo, la reflexión filosófica deviene en un remedio del alma, tanto individual como colectivamente (González Caldito: 2022, p.18).

Sintetizando, el Paradigma Educativo Emergente acontece al emplazar en la práctica la visibilidad de los tesoros escondidos, superadores de valores contradictorios y expectativas incumplidas.

El disfrute efectivo de todos los derechos humanos, en particular el derecho a la EDUCACIÓN y acceso a la INFORMACIÓN, facilita el acceso a la enseñanza y la formación de competencias en materia de DERECHOS HUMANOS para un Buen Vivir.

## **AGRADECIMIENTO**

A todos aquellos que me educaron en mi trayectoria proporcionándome valores y principios para proyectar la misma con humanidad y empatía hacia otro/s. A los

profesionales que influyeron en mi formación y profesionalidad académica. A la Facultad de Educación que me dio la oportunidad por medio del director Dr. Ferreyra, H.A de formar parte del Equipo de Investigación de adolescentes y jóvenes-unidad adherida al CONICET, de la Universidad Católica de Córdoba y mis colegas de equipo. Doctorado de Educación UCC. Al Dr. Julio César Arboleda, director del REDIPE (Red Iberoamericana de Pedagogía), que a partir del 2021 me impulsa con sus devoluciones a plasmar las experiencias pasadas, presentes y prospectiva para poder dejar un trocito de mi pensamiento sobre la formación que necesitamos en el mundo, región, territorio, país, contexto/s para que otros se identifiquen con su entorno. Al presidente: Dr. Gabriel Pirato Mazza que valoró mi trayectoria de formación académica y me incorporó como miembro Parlamentario del Parlamento Mundial de Educación Postpandemia para volcar conocimientos, actualizaciones académicas, proyectos, acciones que realizo compartiendo con profesionales y grupos de cinco continentes. representando a Argentina y el espacio que habito Partido de Pehuajó y sus localidades y especialmente sin olvidar mis raíces Juan José Paso-Buenos Aires- Argentina. Además, a mis amigos incondicional Samantha, Gladys, Graciela P. Esteban. A todos aquellos que forme que en el hoy caminan a la par y especialmente a mi familia que me apoya en todo lo que realizo.

## REFERENCIAS

✓ Lévinas, E.:

— judaísmo y filosofía en el pensamiento de E. Lévinas: lectura de un palimpsesto, «Cuadernos salmantinos de filosofía», 1994, pp. 71-104.

— La crítica de E. Lévinas a la filosofía occidental: Abraham frente a Ulises, «Estudios Filosóficos», 153, (2004), pp. 313-331.

— La posición en la existencia y la evasión del ser: las primeras reflexiones filosóficas de Emmanuel Lévinas, «Anuario Filosófico»,

— Redención y sustitución: el sustrato bíblico de la subjetivación ética en E. Lévinas, «Cuadernos salmantinos de filosofía», 1995, pp. 221-265.

--- Totalidad e infinito. Salamanca, Ed. Sígueme, 1977. Pág. 65  
-----*De la existencia al existente*. Arena Libros, Madrid, 2000;  
*Descubriendo la*

- ✓ Derrida, J. Violencia y metafísica (1989) Ensayo sobre el pensamiento de E. Lévinas, en *La escritura y la diferencia*. Anthropos, Barcelona, 1989, pp. 107-210.

*existencia con Husserl y Heidegger*. Librairie Philosophique J. VRIN, Paris, 1949 primera edición y 1967 para la edición con los ensayos nuevos. Editorial Síntesis, Madrid; *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme, Salamanca, 2002; *Ética e infinito*. A. Machado Libros, S.A., Madrid, 2000.

- ✓ Fernández Guerrero, O (2015) Lévinas y la alteridad: cinco planos. Universidad de La Rioja P.45 BROCAR, 39 (2015) 423-
- ✓ González Caldito, J.C (2022) Lévinas contra Heidegger: el concepto de Lebenswelt desde la alteridad. Artículo 71, Nro. 71 Revista: Reflexiones Marginales
- ✓ Heidegger, M. (1971) *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1971.
- ✓ Heidegger, M., (1971) *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica, México, 1971.
- ✓ Idareta Goldaracena, F... “*Del insomnio provocado por el ahí, al despertar ético del rostro: tras las huellas de la vigilancia levinasiana como actitud crítica y autocrítica gracias a la epojé*”. *Revista de Filosofía*, Vol. 36, Núm. 2 (2011). Pp.: 85 – 107.
- ✓ Juarroz, R. (2014). *Poesía vertical*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- ✓ Lévinas, E. (2000) *De la existencia al existente*. Arena Libros, Madrid, 2000; *Descubriendo la existencia con Husserl y Heidegger*. Librairie Philosophique J. VRIN, Paris, 1949 primera edición y 1967 para la edición con los ensayos nuevos. Editorial Síntesis, Madrid; *Totalidad e Infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Ediciones Sígueme, Salamanca, 2002; *Ética e infinito*. A. Machado Libros, S.A., Madrid, 2000.

- ✓ Lévinas, E., (1990) La ética. Madrid, Ed. Pablo Iglesias, p.13
- ✓ Lévinas, E., Totalidad e infinito. Salamanca, Ed. Sígueme, 1977.
- ✓ Levinas, Emmanuel. (2009). Humanismo del Otro hombre. Madrid: Siglo XXI editores.P.22
- ✓ Márquez Fernández, Á. & Díaz Montiel, Z. (2011a). “La insumisión ética a los poderes del estado”. Cuadernos Latinoamericanos, Vol. 22, Nro. 39, p. 44.
- ✓ Márquez Fernández, Á. & Díaz Montiel, Z. (2011a). Op.cit., p. 49.
- ✓ Márquez Fernández, Á. (2011b). “Ética y Derechos Humanos”. Revista Venezolana de Información, tecnología y conocimiento, Vol: 8, Nro.1, p. 101.
- ✓ Mínguez, R., Romero, E., y Pedreño, M. (2016). *La pedagogía del otro: bases antropológicas* e Levinas, E. (1991). *Ética e infinito*. Madrid, España: Visor.
- ✓ Rodrigo Castro, O (2001) *Ética para un rostro de Arena: Michel Foucault y el Cuidado de la Libertad*, p.35. FCM.
- ✓ Urabayen, J., (2005). Las raíces del humanismo de Emmanuel Lévinas: el judaísmo y la fenomenología, Eunsa, Pamplona 2005.

## AUTORA



- ✓ María de los Ángeles Cignoli. \* Membresía Especial del Redipe-Colombia (2021-2022-continuo). \*Miembro Parlamentario del Parlamento Mundial de Educación en cinco continentes. (septiembre 2022, continuo). \* Doctoranda en Educación (Universidad Católica de Córdoba). Facultad de Humanas. (marzo 2015 continuo). \* Miembro del REDI- Ecuador-

- \* Licenciada en la enseñanza de la Biología- Universidad CAECE (agosto 2012).
- \* Máster en Psicología Cognitiva y Aprendizaje. Universidad Autónoma de Madrid (septiembre 2008).
- \* Prof. en Cs. de la Educación. UNLaPAMPA/ Fac. de Cs. Humanas (septiembre 2002). Prof. En Geografía y ciencias Biológicas. I. N. E. S. Dr. R. S. Naón (marzo 1979). \* Posgrado en Organización y Gestión en cooperativismo. \*secretaria de la Red solidaria Pehuajó-Buenos Aires-Argentina. \*T.C. 2396431425.
- \* e-mail: [maritacig@yahoo.com.ar](mailto:maritacig@yahoo.com.ar)

### 3.

## CONDICIONAMIENTOS SOCIALES DE LOS JOVENES AFROCOLOMBIANOS FRENTE A LA EDUCACION Y LA CULTURA

**Neyda Campaz Camacho<sup>4</sup>**

Afiliacion institucional: Cimarrón

#### Resumen

Fruto de un trabajo etnográfico realizado en los Altos de Cazuca con jóvenes de grado 11<sup>o</sup> y en tres universidades públicas de la ciudad de Bogotá con jóvenes afrocolombianos universitarios, este artículo describe y analiza los condicionamientos sociales que tienen los individuos afrodescendientes frente a la educación y la cultura. Básicamente nuestro objetivo consistió, en explorar las percepciones que tienen los jóvenes afrocolombianos frente a la educación y la cultura para ofrecer una explicación sobre la desigualdad social y educativa respecto de la comunidad afrodescendiente. Para tal efecto, también conversamos

---

<sup>4</sup> Trabajadora Social y mag en Política Social

AFILIACION INSTITUCIONAL: Cimarrón [ncampaz@javeriana.edu.co](mailto:ncampaz@javeriana.edu.co)

TELEFONO: 3208965365 • 7676965. Miembro de la comunidad afrocolombiana. Trabajadora social, con Maestría en Política y exbecaria del programa Martin Luther King Jr de la misma universidad. Desde el año 2009, he estado involucrada en el trabajo con comunidades afrocolombianas desplazadas por el conflicto armado interno en las localidades de Soacha y Suba, zonas periféricas de la ciudad de Bogotá. He llevado a cabo numerosos talleres centrados en la recuperación de la identidad cultural de un grupo de mujeres jóvenes de segunda generación de afrocolombianas. También he creado una iniciativa para la juventud, que incorpora a los padres, para proporcionar tutorías, ayuda de tareas y refuerzo escolar a niñas y niños en situación de vulnerabilidad en la zona de Altos de Cazuca, límites entre Ciudad Bolívar y Soacha. Este trabajo con jóvenes y comunidades afrocolombiana es lo que me ha permitido realizar un estudio etnográfico para determinar las desigualdades educativas, condicionamientos sociales y barreras sociales que enfrentan estos jóvenes para el acceso a la educación superior universitaria.

con los expertos en el tema de etnoeducación y el funcionamiento del sistema educativo actual, realizando entrevistas en profundidad, observación participante y cuatro grupos focales con estudiantes de grado 11º. Como este estudio parte de una experiencia personal, el artículo se estructura en cuatro partes así: describir la manera cómo surge este tema de investigación, mostrar las estructuras subordinantes en las cuales los grupos afrodescendientes se encuentran inmersos, identificar su trayectoria histórica y por último, una manera de conclusión.

**Palabras clave:** educación superior, cultura, raza, espacio, clase social, afrocolombianos

## **SOCIAL CONDITIONS OF AFROCOLOMBIAN YOUNG PEOPLE AGAINST EDUCATION AND CULTURE**

### Abstract

This paper is the result of an ethnographic work carried out in Altos de Cazuca which young people attending the 11th grade and Higher Education across three universities of Bogotá. The paper analyses and describes the social limitations [no estoy segura si "limitaciones" es el sentido que querías dar acá] of Afro-Colombian individuals with regard to education and culture. Our objective was ultimately that of exploring the perceptions of the Afro-Colombian youth with respect to education and culture, in order to offer a explanation of the social inequality affecting the Afro-descendant population. In doing so, we offer dialogue with the experts on issues to do with ethnic-education and the functioning of the current educational system. The methods employed included in-depth interviews, participant observation, and four focal groups with 11th grade students. Since this study stems from the personal experience of the author, the paper is thus divided into four parts: the description of the ways in which this research emerged; the demonstration of the subordinating structures in which Afro-Colombians are enmeshed; the identification of its historical trajectory; some final notes in the form of conclusion.

**Keywords:** Higher Education; Culture; Race; Space; Class; Afro-descendants

Dado que el estudiante no puede prescindir de las exigencias de todo aprendizaje (a saber el trabajo regular o la disciplina de los ejercicios), hay que alternar entre la aspiración a un encuadramiento más estricto y a una “reescolarización” de la vida estudiantil y la imagen ideal y prestigiosa del trabajo noble y libre, liberado de todo control y de toda disciplina. Y se encontraran en las expectativas del profesor las mismas alternancias y la misma ambivalencia.

Bourdieu P y Passeron J

## INTRODUCCIÓN

Cuando ingresé en la universidad me llamaba mucho la atención que los estudiantes afrocolombianos<sup>5</sup> que nos encontrábamos allí fuéramos tan pocos. De hecho, el trabajo de grado que realicé durante la maestría surgió precisamente por eso. En el comienzo, la intuición me indicaba que había una racialización institucional o racismo institucionalizado<sup>6</sup> por el color de la piel, pero se me era muy difícil definir con exactitud las circunstancias que rodeaban este fenómeno.

Fue entonces cuando comencé a indagar en varios textos, de manera especial en el de *Esclavitud, región y ciudad: El sistema esclavista ur-banoregional en Santafé*

---

<sup>5</sup> En Colombia, a partir de la Ley 70 de 1993 existen distintas denominaciones dentro de las comunidades negras para designar con exactitud la categoría a la cual se hace referencia. En el presente artículo se utilizará la denominación afrocolombianos para denotar a las personas pertenecientes al grupo étnico de presencia en todo el territorio nacional nacidos en Colombia. La denominación *afrodescendiente* denotará a toda la población en América Latina y el Caribe, entendida también como diáspora africana.

<sup>6</sup> Por racismo institucionalizado o racialización institucional se hace referencia, a la sobrerrepresentación de los miembros de un grupo racial en un sector o campo de representación social, económica, política o cultural, de manera sistemática y por norma general. Del mismo modo, sobre representados en situaciones como la pobreza, la marginalidad, el crimen o el sistema judicial, entre otros. El término en general tiene una connotación política. Véase: Eduardo Restrepo. Acción afirmativa y afrodescendientes en Colombia. 2007. “No faltan quienes asumen una superioridad moral y política, ya sea por lo que se imaginan que son o por las posiciones que defienden...” para disponer a ciertos grupos de acuerdo con relaciones muy especiales

de Bogotá, 1700-1750 de Rafael Díaz. A este se unieron varios textos como el de Marixa Lasso y otros sobre el desplazamiento forzado en Colombia. Realmente mi guía fue la intuición y tuve que andar a tientas durante mucho tiempo hasta encontrar la tutoría de ¡un verdadero profesor! Y verdadero pedagogo, que con “responsabilidad moral” me orientara. De este modo, y como señalan Bourdieu y Passeron “hay que aspirar a un encuadramiento más estricto de la vida como estudiante y como profesor” para evitar tanto control y disciplina, muchas veces innecesaria, respecto del deber u obligación ética y moral de las partes.

En definitiva, lo que me llevó a plantearme la pregunta por los factores que impedían el acceso de jóvenes afrocolombianos en la educación superior universitaria no fue otra cosa que la ausencia de los mismos dentro del sistema por la pura y simple intuición de lo que veía. Luego el trabajo de diseño y formulación del proyecto me permitió ir afinando de mejor manera la pregunta y el objetivo al que quería llegar. Como ya lo decía en mi primer texto: la experiencia de iniciación es bastante dura y cruel. Como en aquel pasaje que cité de Margaret Mead, como la “experiencia mística” no es democráticamente accesible a *cualquiera* que la busque me tocaba encontrar el método para poder entrar a la sociedad de los hechiceros.

Así que, conté con mucha suerte de que la vida pone circunstancias muy concretas que nos unen y nos separan también, y al final estas en el lugar y en el momento correcto, como me dijo mi profesor “son las bendiciones de la vida: hacer el camino juntos y aprender juntos”. Así es como siento este momento de mi vida, en el que me permite poder expresarme y hablar como miembro de la población afrocolombiana y en nombre de los afrocolombianos sobre la experiencia de vivir el racismo y tratar de señalar sus contornos más sutiles.

### **Las peripecias de una iniciada**

De momento, cuando intentaba poner mis primeras letras para escribir el trabajo de grado durante mis estudios de maestría, se me vino Yuliana a la cabeza. Ella es una joven de Altos de Cazuca, estudiante de grado 11°, hasta el momento cuando tuvo lugar mi investigación en esta zona. Habíamos salido de la reunión

de grupo focal y caminábamos hacia la cafetería a tomarnos un café, cuando ella manifiesta:

Yuliana: a mí nunca me habían hablado así.

-¿Y eso tú lo consideras cómo?

Yuliana: O sea, ¿que considero? ¿La ayuda?

-No, pues, la conversación que tuvimos ayer. Cuando tu decías que nunca nadie te había hablado así, y lo dices ¿por qué?

Yuliana: Pues, por qué, así que me dijeran, que cuales eran los obstáculos, que todas esas cosas que usted nos preguntaba y eso (...) a mí no me habían hablado así. O sea, con usted fue la única. Pues a mí me gusta mucho. Es una orientación muy buena para mí. Me gustó mucho poder expresarme allá y todo, y que usted pues me abriera los ojos. Yo me quedé como que, como que voy abriendo los ojos. O sea, como más cerca de eso, porque como a mí no me habían hablado de eso ni nada, pues yo me siento como que yo voy a llegar allá, porque ya me empiezan a hablar de eso.

Hasta este momento yo había tambaleado mucho. Era ya el tercer grupo focal que realizaba con los jóvenes de grado 11° y no encontraba la inspiración para comenzar a escribir, habiendo recibido ya la instrucción del tutor, de que pusiera título a cada una de las desigualdades sociales encontradas. Como argumentan Bourdieu y Passeron “¿aprendices o aprendices de brujos?” Es el momento cuando te das cuenta que si no tienes la capacidad, tanto interna como externa<sup>7</sup> para apropiarte del conocimiento, y de nombrar las cosas como las tienes que nombrar, la actividad investigativa puede resultar muy frustrante.

Recuerdo que en algunas de las sesiones con mi tutor, le manifesté que tenía mucho temor de no saber usar la información que me estaban dando los jóvenes a través de los grupos focales. Pero sobre todo, de las situaciones que no eran

---

<sup>7</sup> En el apartado de la producción social de individuos desiguales del su libro *La Apropiación: destejendo las redes de la desigualdad*, Reygadas muestra, que la mayor parte de los estudios sobre la desigualdad se enfocan en el plano individual poniendo de relieve la distribución de los diferentes atributos entre las personas. Dicha perspectiva permite ver la incidencia que tienen algunos factores en los resultados desiguales que logran ciertos individuos en un determinado contexto social en la apropiación de una porción de la riqueza.

formales, pero que ocurrían dentro del mismo contexto y que yo no sabía cómo registrarlas. De hecho, por la falta de experiencia en el campo investigativo, quizás, mucha de esta información, que hace parte de la observación participante, se perdió.

No obstante, como me dijo el tutor en su momento “si aún no has podido sacarle el jugo a las que hiciste con los chicos... concéntrate en elaborar y madurar los textos con lo que tenemos”. La ventaja fue, que el trabajo de campo había comenzado algunos meses antes, y pude lograr algunas entrevistas con el grupo de becarios Martin Luther King Jr, y otros expertos. Ellos me dieron muchos elementos para pensar mejor de que se trabaja en principio y poder aplicar la metodología que apliqué. Claro está que en esta definición del método tuvo mucho que ver el profesor del Seminario de Investigación II.

Por lo demás, con mi experiencia e intuición de iniciada pude ir indagando en otros aspectos que me llevaron a observar cómo aquellas desigualdades sociales identificadas se convertían más bien en condicionamientos sociales para el acceso a la educación superior universitaria. Y esto para mí fue como el descubrimiento más grande, pensando en el aporte que podía hacer a mi comunidad afrocolombiana y a la academia.

### **Altos de Cazuca: entre la marginalidad y la estigmatización**

Según Médicos Sin Fronteras (2002) y el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR) (2008), Altos de Cazuca junto con Altos de la Florida es una de las zonas más deprimidas del municipio de Soacha, Cundinamarca donde se concentra un alto porcentaje de personas desplazadas por el conflicto armado en Colombia. Soacha es un municipio que colinda con Bogotá, donde se concentran algunos de los mayores cinturones de pobreza de la ciudad y del país.

Esta zona de la ciudad comenzó a poblarse por las invasiones hacia los años setenta y su crecimiento ha sido constante. Los barrios que componen esta zona actualmente se encuentran sin legalizar y la infraestructura de servicios como salud y educación son especialmente precarios e insuficientes. Las personas que llegan

en situación de desplazamiento se entremezclan con el resto de la población caracterizado por la marginalidad y la miseria. Según datos de la Red de Solidaridad Social (2002), se sabe que a Soacha llegaba para entonces el 36% del total de la población desplazada.

Esta cifra es solo parcialmente acertada, ya que una parte importante de esta población suele no declarar su situación por el temor de ser estigmatizada y exponerse a amenazas por el grupo armado que ha ocasionado el desplazamiento y que normalmente hacen presencia en esta zona. La idea de no declarar la condición de desplazado se debe, a la desconfianza generada entre vecinos por la falta de garantías en la confidencialidad de los datos registrados en la Red de Solidaridad Social como ente responsable de las certificaciones y asistencia de estas personas.

De ahí que muchas personas eviten solicitar a esta Red la certificación oficial como persona desplazada. Otros documentos como los de la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (2008), muestran que número de personas desplazadas durante el periodo 2000 a 2004 aumentó llegando a un total de casi tres millones de desplazados. De manera que, las personas que llegan a esta zona en esta condición experimentan constantemente el riesgo de encontrarse con actores armados ilegales. Para la organización de Médicos Sin frontera, este riesgo produce, trastornos en la salud mental, por el hecho de tener que convivir con la criminalidad y las amenazas que promueven estos grupos. La violencia juega un papel importante en cotidianidad de esta zona. Una de las características más importantes de este sector tiene que ver con que es la puerta de entrada del conflicto a la capital del país. Frecuentemente se hacen rondas y patrullas amenazando a la gente y asesinando a jóvenes y a líderes comunitarios en nombre de la denominada “limpieza social”.

### **Los grupos afrodescendientes y las estructuras subordinantes**

“Recuerden ustedes, señores, el hermoso relato de Juan Crisóstomo sobre su entrada en la escuela del rector Libanius en Antioquía. Libanius tenía por

costumbre, cuando se presentaba un alumno nuevo en la escuela, preguntarle por su pasado, sus padres, su país”.

Pierre Bourdieu: Los Herederos

Ingresar en una nueva dialéctica de pensar la dominación y la dependencia respecto de los afroestizos libres, es la invitación que Díaz (2001) hace para comprender la naturaleza de la esclavitud y la sustancialidad de la manumisión en un contexto donde “la esclavitud como institución de la marginalidad” ha tomado otras formas. Porque si bien, como lo ha señalado Tilly (2000), “el sexismo es a la vieja patriarquía lo que la esclavitud es al racismo” entonces habría que determinar las nuevas formas en las que opera y se moviliza la esclavitud para caracterizar a la sociedad colombiana como una sociedad parasitaria.

Como bien lo ilustra el fragmento citado por Bourdieu y Passeron en *Los Herederos*, habría que preguntarse por el país en el que tú vives para saber tú quién eres, y al menos, en el caso de los afrodescendientes en Colombia la pregunta sería por ¿Quiénes son los afrocolombianos? ¿Cuántos son? ¿Dónde están? Y ¿cómo viven? Intentar responder a estos cuestionamientos hace parte del ingreso en esa nueva dialéctica de pensar la dominación y la dependencia que ha señalado Díaz.

Porque si bien, desde el punto de vista histórico, como también lo muestra Lasso (2015), en la era de las revoluciones, las naciones en las Américas enfrentaron el dilema de cómo iban reconciliar la esclavitud y la discriminación racial con la ideología ilustrada y liberal de ciudadanía, entonces habría que indagar en el discurso de la igualdad racial legal y la ideología nacionalista de armonía racial para llegar a establecer los alcances de dicho discurso.

### **De la raza como estructura subordinante**

El racismo, tal como lo ha definido Fanon (2010), ha sido una práctica política producida como estructura de dominación para subordinar los rasgos culturales y la condición de ciertos seres humanos a una posición servil. Tiene que ver con esta

posición servil *el problema* de la ideología que da cuenta de cómo emergen las ideas sociales dentro de una formación social. Al respecto anota Mosquera

[Que] cuando nuestros muchachos y nuestra gente empiezan a salir de esos lugares a las grandes ciudades del país (...) vienen con esa con esa debilidad. Medio saben leer y escribir, aunque hayan terminado el bachillerato, medio. Traen una visión de país, sumamente pobre, recortada. No tienen competencia laboral porque en las comunidades no tienen un énfasis en oficios, etc., el sistema educativo. Entonces esa es la situación. ¿Qué pasa con los muchachos que han llegado aquí a Bogotá a sectores marginalizados? Que aquí en Bogotá, ellos siguen reproduciendo esa mentalidad de marginados, de siervos, que traen de las comunidades. Tienen una actitud también, sumamente vulnerable. Y son analfabetas funcionales (Mosquera, 2018).

De las interpretaciones que se han hecho entorno al concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu se dice, que éste “hace referencia a la *aptitud* de los agentes a orientarse espontáneamente dentro del espacio social y reaccionar adaptativamente a los eventos y las situaciones enfrentadas”. Al respecto se advierte, que esta espontaneidad no tiene nada de milagrosa o mágica, ya que todo campo entrega a los agentes una acción pedagógica multiforme, que deviene en la adquisición de saberes indispensables para una correcta inserción en las relaciones sociales (Moreno y Ramírez, 2003: p. 18).

Conviene subrayar, que con la palabra ideología los autores antes mencionados hacen referencia a los marcos mentales, los lenguajes, los conceptos, las categorías, la imaginaria del pensamiento y los sistemas de representación con la que las diferentes clases o grupos sociales entienden y definen el funcionamiento de la sociedad. Es así como desde el punto de vista político, determinadas ideas consiguen dominar el pensamiento social de una clase o grupos dominantes en una formación social. (Restrepo, Walsh y Vich, 2010).

Acerca de esta formación social, “entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases”, se dice, que existe un estrato de clases subalternas y dominadas que se han unido a causa de concesiones y compromisos

específicos, aun cuando su rol al interior de tal constelación se muestre subordinado (Giraldo, 2005). Al definir el racismo como una jerarquía de superioridad que se produce políticamente sobre la línea de lo humano, Fanon permite observar, que la categoría raza se ha construido discursivamente sobre relaciones de poder. En consecuencia, la raza como categoría divisoria de la vida social organiza relaciones serviles y no serviles de manera harto desigual (Fraser, 2008; Restrepo, Walsh y Vich, 2010).

### **De la clase social como estructura subordinante**

Algunos analistas han señalado que las clases constituyen la jerarquía específica en lo concerniente al orden económico. De modo tal que la clase es, todo grupo humano que se encuentra en igual *situación de clase*, entendida como el conjunto de probabilidades típicas: en primer lugar, de provisión de bienes, en segundo, de posición externa y tercero, de destino personal, dependiendo el modo de producción económica, su magnitud y su naturaleza para posicionar su poder sobre sus bienes y servicios para obtener una mayor renta (Duek y Inda, 2006).

De acuerdo con las autoras, lo que tienen en común los miembros de una clase es la posición ocupada en el mercado, la cual está en función de lo que se posea para ofrecer en éste, dada la variedad de los bienes o de servicios como trabajo, por ejemplo, y los modos de utilización para obtener ingresos. En esencia, la condición de clase se determina por la capacidad adquisitiva. Para Weber por ejemplo, un cierto número de personas tiene la misma condición de clase cuando sus intereses económicos son comunes en la posesión de bienes y oportunidades que determina el mercado, del cual dependen sus oportunidades de vida y probabilidades de existencia.

Acerca de la situación de clase se dice además, que es la *propiedad* la categoría fundamental que determina las probabilidades específicas de su existencia, esto es en últimas, que el destino personal o la satisfacción de sus necesidades económicas están sujeta a la posesión de bienes y servicios o la carencia de estos. En efecto, la distribución desigual de poder económico se asocia a la distribución desigualdad

de la propiedad para un mejor o peor aprovechamiento de las oportunidades en el mercado (Duek y Inda, 2006).

Se debe agregar además, que no todos los propietarios y no propietarios tienen la misma condición de clase; es decir, que es posible encontrar dentro de los dos grupos (propietarios y no propietarios), diferentes situaciones de clase, ya que todo depende de los *tipos* de bienes capaces de producir ganancia y del significado que éstos le puedan otorgar al aprovechamiento de sus posesiones. De otra parte, la situación de los no propietarios se diferencia en, que sólo pueden ofrecer servicios, ya que como se dijo, todo está en función de lo que se posea para ofrecer en el mercado, dada la posición ocupada.

Como anotan Duek y Inda (2006), lo que tienen en común los miembros de una clase es la posición ocupada en el mercado, puesto que todo está en función de lo que se posee para ofrecer en él, ya fuere un bien o un servicio. Nótese, que en lo que compete a los servicios, el *trabajo* también es un bien que puede ser ofrecido en el mercado, en tanto que es utilizado para obtener ingresos. Adicionalmente, como las clases están ligadas fuertemente a las probabilidades que tienen en el mercado, entonces los esclavos, por ejemplo, cuyo destino no está ligado a las probabilidades de valorizar su trabajo en el mercado, no forman una clase, sino un grupo de status.

Desde la perspectiva de Max Weber, el status es concebido como una jerarquía de mérito cuya base es el poder social, entendido como la capacidad para *imponerse* por medio de un cierto estilo de vida o de ciertos rasgos característicos. En consecuencia, la distribución del poder social o prestigio en una formación social configuran un orden estamental o grupos de status, llamada también por Weber situación estamental, entendida como la pretensión de privilegios positivos o negativos de consideración social fundada en el estilo de vida, maneras formales de educación y o prestigio heredado o profesional. Por lo demás, de las divisiones estamentales se dice, que están más asociadas a las diferencias económicas, que a las diferencias sociales como por ejemplo, el prestigio, el honor y el estatus en sentido estricto.

## **Del espacio como estructura subordinante**

Auyero (2001), caracteriza la estigmatización territorial como una formación socioespacial restringida, racial y culturalmente uniforme, que se funda en la *relegación forzada* de una población negativamente tipificada, como por ejemplo los judíos en la Europa medieval o los afroamericanos en la Norteamérica moderna. Es un territorio donde la población desarrolla un conjunto de instituciones específicas en remplazo y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad.

A pesar de que históricamente la estigmatización territorial, entendida también como “gueto”, hayan sido lugares de miseria material; para Auyero, no significa que sea necesariamente pobre o que de manera uniforme esté privado de recursos. De modo, que a pesar de su ruina extrema, muchos barrios de las áreas céntricas aun cuentan con algún ápice de variedad ocupacional, cultural y familiar. También se mantienen pequeñas porciones de relativa estabilidad económica y social como plataformas estratégicas de resistencia y sociabilidad para los residentes frente a un entorno que cada día les es más hostil.

Como parte de las advertencias preliminares para observar las condiciones sociales y de vida en los territorios estigmatizados sugiere Auyero, que es mejor evitar caer en la tentación de considerar al “gueto” como un espacio ajeno, es decir, ver sólo lo que es diferente en él, como parte de la costumbre del mito académico sobre la *infraclass*, y respecto del comportamiento *antisocial* que se corresponde con los informes periodísticos y con los prejuicios clasistas y raciales corrientes contra los negros pobres.

En particular, una rigurosa sociología de la sociología mostraría que las descripciones sobre la *infraclass* dicen más sobre la relación del analista con el objeto, esto es, sobre sus preconceptos, temores y fantasías raciales y clasistas que sobre el objeto que está conociendo. Lo más importante para Auyero (2001) es, que los habitantes del gueto no son una raza diferente de hombres y mujeres necesitados de una denominación especial, pues son personas comunes y corrientes que intentan ganarse la vida y mejorar su destino de la mejor manera en situaciones deprimentes que el sistema les impone.

Con el interés de seguir elaborando una verdadera radiografía de las condiciones sociales y de vida de lo que podría asimilarse al “gueto negro norteamericano”, advierte Auyero (2001), que frente a la premisa norteamericana de que el gueto padece una *desorganización social*, para este autor es más bien una manera de *organización diferente* que da respuesta a la opresión implacable de la necesidad social, la hostilidad racial y la estigmatización política. Así, para Auyero (2001), el gueto engloba un modo particular de orden social, cuya base es la marcación y la dualización racial del espacio, claramente organizado en torno de una competencia y un agudo conflicto por los recursos escasos que empapan un entorno lleno de depredadores sociales y creados políticamente como inferior. Todavía cabe señalar, que los pobladores de *un gueto* no forman parte de un grupo separado y amputado, de algún modo del resto de la sociedad respecto de las teorías de la *infraclass*. Desde esta perspectiva, pertenecen más bien a fracciones no calificadas y socialmente descalificadas de la clase obrera negra, compuestas por diversos vínculos y procesos institucionales.

### **La infraclass-underclass: sus normas y sus características**

Este concepto aparece en los años ochenta, de manera particular en la literatura anglosajona para designar el creciente deterioro social y económico en los núcleos urbanos. Con esta denominación se alude a formas de conducta identificables y a un cambio en las normas y aspiraciones de un grupo heterogéneo de familias e individuos urbanos, que contrasta comúnmente con el resto de la sociedad. Estas familias e individuos no sólo se les puede identificar por cambios en la conducta, sino que también sus rasgos se asocian a un alto porcentaje de madres solteras, elevado número de nacimientos fuera del matrimonio, familias matrifocales, fuerte dependencia de prestaciones sociales, condiciones de vida precarias, desempleo de larga duración, baja cualificación profesional y escasas perspectivas de empleo, aislamiento social e inserción en el mundo del crimen (Izcarra, 2002).

La infraclass-underclass como parte de procesos emergentes de exclusión social ha sido explicada tanto en términos culturales como estructurales en su causa y naturaleza. Para Oscar Lewis citado por Izcarra Palacios (2002), la explicación

cultural gira en torno a una “cultura de la pobreza”, que tiene una estructura y racionalidad propia. Para este autor, la cultura de la pobreza es entendida como una forma de vida que se reproduce de generación en generación.

En su concepción sobre este fenómeno hace la diferencia entre *pobreza* y *cultura de la pobreza*, en la cual alude a un estilo de vida compartido por gente pobre en contextos históricos y sociales concretos. En efecto, esta cultura de la pobreza vendría a constituirse como una adaptación y reacción de grupos sociales más desfavorecidos respecto de su posición de marginalidad en una sociedad en permanente cambio. De acuerdo con Lewis, la cultura de la pobreza entendida también como subcultura tendería a perpetuarse por diferentes mecanismos como un estilo de vida, siendo así más difícil de eliminar que la pobreza misma.

La explicación estructural por su parte, gira en torno al crecimiento de la *infraclase urbana* como un producto social del impacto desigual de una estructura económica cambiante, fijada antes por la producción de mercancías y ahora reemplazada por la producción de servicios, ubicando a los habitantes del centro de las ciudades en altos índices de desempleo (Izcara Palacios, 2002). La nueva estructura del empleo urbano como resultado de este proceso de estructuración económica, de acuerdo con Wilson citado por Izcara Palacios (2002), que requeriría mayores niveles educativos que sobrepasasen las cualificaciones que comúnmente tienen los trabajadores residentes en barrios urbanos más marginales, les habría dejado en desventaja de las oportunidades ocupacionales a las que normalmente podían acceder.

Adicionalmente, la situación empeora por la transformación sociodemográfica de los núcleos urbanos, en la cual las fracciones sociales con mayor capital intelectual habrían aumentado la exclusión social de los pobladores de las zonas en desventaja. Se puede decir en general, que el efecto que se obtiene es un creciente aislamiento social de los grupos residentes en las áreas urbanas más pobres, un alejamiento progresivo de las pautas de conductas aprobadas por la sociedad y una desproporcionada concentración de los colectivos más pobres en estas áreas, donde las conductas disfuncionales aumentarían por contagio.

Acerca del aislamiento social se dice, que es “la falta de contacto o interacción con individuos e instituciones que representan a la sociedad”. Desde el punto de vista teórico, el aislamiento social se explica por una acentuada desarticulación social, la pauperización y el deterioro de los centros urbanos. Otros teóricos como Smith (1992) citado por (Izcara Palacios, 2002) relacionan el aumento de los *infraclass* al incremento del desempleo persistente o desempleo de larga duración, producido por factores estructurales e institucionales.

Es necesario recalcar, que en el contexto de las sociedades más desarrolladas, los nuevos estudios sobre la pobreza bajo la idea de *infraclass*, haciendo hincapié en su origen, ha favorecido el surgimiento de categorías conceptuales explicativas de los procesos de exclusión social, pobreza y marginación social en el contexto rural. Así, de acuerdo con Izcara Palacios, la idea de *infraclass* hace alusión a un proceso de desruralización y urbanización de la pobreza, entendida como un cambio espacial de la concentración de la pobreza, pasando de las áreas rurales a los centros urbanos de manera más acentuada.

### **El desplazamiento afro como factor de exclusión y estructura subordinante**

Los estudios sobre el desplazamiento realizados por Rodríguez Garavito (2009) muestran, que después de Sudan, Colombia es el segundo país con mayor número de desplazados internos por el conflicto armado en el mundo. De acuerdo con Acnur (2008) citado por Garavito, las cifras oscilan en cerca de tres millones de colombianos afectados por este fenómeno. Es así, que de manera particular, los afrocolombianos vienen a ser las víctimas más frecuentes del desplazamiento forzado, seguidos por los pueblos indígenas y el resto de la población.

A pesar de que el Censo de 2005 subestima por definición y periodo la magnitud del desplazamiento, los resultados sí brindan una primera base para comparar el impacto que tiene este fenómeno en los grupos poblacionales. De manera que la conclusión a la que se llega es, que el desplazamiento forzado ha afectado en un 1,44% de manera particular a los afrodescendientes, seguido por un 1,27% de indígenas y un 0,68% de mestizos. Se destaca de manera importante, la existencia de una disparidad étnico-racial de las migraciones, especialmente de las forzadas y

urgentes por amenazas contra la vida y desastres naturales. A la par, los niveles de migración de los grupos afrocolombianos aumentan por motivos de salud, educación y oportunidades laborales.

De acuerdo con la Consultoría para los Derechos Humanos y el Desplazamiento (Codhes) (2008) citado por Rodríguez Garavito (2009), los afrocolombianos conforman la minoría étnica más numerosa entre las personas desplazadas en Colombia. Las cifras constituyen el 12,3% de afrocolombianos en esta situación. Más aún, las condiciones de vida de la población afrodescendiente desplazada empeoran en comparación con otros grupos desplazados. Existen sin embargo, otros fenómenos que actúan junto a la situación de desplazamiento como el confinamiento y la resistencia de las cuales las comunidades negras siguen siendo víctimas.

Para Garavito, tanto el desplazamiento forzado como el confinamiento y la resistencia son situaciones que vulneran los derechos de los afrocolombianos. Considerando lo anterior, la conclusión manifestada por Garavito coincide con la de la Corte Constitucional para destacar, que la causa del impacto desproporcional sobre la población desplazada obedece:

- a. una exclusión estructural de la población afrocolombiana
- b. la existencia de procesos mineros y agrícolas en ciertas regiones que impone fuertes tensiones sobre sus territorios ancestrales y que ha favorecido su despojo
- c. la deficiente protección jurídica e institucional de los territorios colectivos de los afrocolombianos

A pesar de que el Estado colombiano intentó reconocer el problema del desplazamiento y de dar una respuesta a partir del año 1995 para atender a la población afectada, la Corte en 2004, al evaluar la situación de las personas desplazadas concluyó que la política de Estado - Sentencia T-025 sobre el tema del desplazamiento no estaba funcionando de manera adecuada y que los derechos de las personas desplazada continuaban siendo vulnerados. De ahí es como la Corte Constitucional llega a declarar el estado de cosas inconstitucionales, y expide

una serie de disposiciones a las distintas entidades estatales al frente de la atención del problema. Nótese por lo demás, que la puesta en marcha de la Sentencia T-025 de 2004 es lo que pone en evidencia la falla estructural en materia de políticas públicas de la que trata Garavito en sus trabajos en general<sup>8</sup> para mostrar, la ausencia de atención diferencial a los pueblos indígenas y a las comunidades negras o una reglamentación sobre el tema del desplazamiento que contenga una caracterización étnica, racial y de género.

Conviene subrayar, que desde el punto de vista metodológico, las ideas expuestas hasta aquí hacen parte de un trabajo investigativo del Observatorio de Discriminación Racial (ODR) y otras entidades como parte de un proceso más amplio sobre el desplazamiento forzado y de otros factores que afectan los derechos de la población afrocolombiana como salud, educación, derecho a la vivienda y acceso a la justicia.

### **Identificando los subordinantes en las diferentes condiciones y situaciones que han experimentado los sujetos afrodescendientes en la vida social.**

En el comienzo de la descripción de las estructuras subordinantes hacíamos referencia a un pequeño fragmento citado por Bourdieu y Passeron en su libro *Los Herederos* para designar que las personas no son más que lo que su país hace de ellas. Así, Díaz mostrando la pertinencia de los estudios sobre la naturaleza de la esclavitud en la sociedad urbana santafereña corrobora una buena parte de las conclusiones más relevantes que sobre el sistema esclavista se han realizado en varios países de América Latina incluido Colombia, y sus consecuencias en las desigualdades sociales que enfrentan algunos grupos humanos en la actualidad. Como parte de estos estudios Díaz examinó

la actitud de la sociedad colonial ante la liberación de los esclavos; el lugar y el papel de los "libertos" en el contexto de la sociedad colonial; las estrategias y las

---

<sup>8</sup> En su libro *Más allá del desplazamiento: políticas, derechos y superación del desplazamiento forzado en Colombia*, Cesar Rodríguez señala los factores transversales que inciden en el desplazamiento de la población afrocolombiana. Estos factores pueden ser resumidos fundamentalmente como *condiciones de procesos*, es decir, fallas estructurales de las políticas públicas en Colombia, y *como condiciones de resultados*, esto es, violación masiva y sistemática de los derechos de un número determinado de personas.

oportunidades de los esclavos rurales y urbanos ante la manumisión; los ritos y símbolos de esta sociedad; sondear la concepción de libertad que tenían los propietarios; mostrar los factores que posibilitaban, condicionaban o diferían la libertad; apreciar las relaciones entre amos y esclavos; visualizar las cadenas de solidaridad entre esclavos y libertos; comparar los precios de las manumisiones y los precios de los esclavos en el mercado; inventariar los esclavos manumisos según la edad y el sexo; y caracterizar la condición de la familia esclava (madre e hijos esclavos y libres) frente a los procesos de manumisión.

Todo lo anterior para mostrar que la manumisión, como proceso de libertad no fue más que una parodia, ya que durante la primera mitad del siglo XVIII, la manumisión no constituyó, en modo alguno una amenaza que socavara la esclavitud como una institución de la marginalidad en el área santafereña. En consecuencia, esta institución consistió más bien en reforzar la esclavitud y enmascarar el *parasitismo social* de los propietarios, dado que generaba en los esclavos incentivos para el trabajo y el servicio personal afincado en la esperanza de la libertad.

Para Orlando Patterson citado por Madrid Cruz (2010),

La esclavitud era un fenómeno de parasitismo social, entendido por él como la “dominación personal permanente y violenta de personas enajenadas de nacimiento, generalmente deshonradas”. Desde esta perspectiva, la esclavitud supondría el ejercicio de un poder directo de una persona sobre otra, quien tiene la patria potestad de su vida y su muerte, quedando condenado, apartado de su nacimiento; de tal manera, que no pertenece a la comunidad social o moral legítima, careciendo de existencia social independiente, eliminada la honra de su esfera moral, siendo éste un valor propio del amo, quien iba ganándolo degradando al esclavo.

Considerando la idea de la esclavitud como institución de la marginalidad y el parasitismo social de los propietarios de esclavos, Patterson establece el proceso de formación de la identidad del esclavo: *la cosificación* que le convertirá en un muerto social y civil. Por medio del análisis de las escrituras de compraventa y libertad, este señor, observa cómo se construye una clase distinta de individuos

asociada a un mismo estado. Así, desde el punto de vista antropológico, el esclavo adquiere dos *propiedades indisolubles*, según el autor. Por un lado, económica, puesto que proporciona mano de obra o fuerza de trabajo y por otro, social, ya que son vistos como *extranjeros absolutos* en la sociedad esclavista de recepción.

A pesar de que Patterson no califica a la sociedad española de esos siglos como un sistema esclavista, sí afirma que los esclavos social y jurídicamente eran considerados ajenos al mundo de los dueños como unos extranjeros. Para tal efecto, fue necesario frustrarlos de sus capacidades físicas y hurtarlos de su sociedad de origen para que se reprodujesen como extranjeros en un contexto esclavista. Por tanto, en lo que se refiere a la creación de la identidad del esclavo en el sentido económico, su despojo se hace a través del proceso de despersonalización y de desocialización durante su captura y formalizado en las escrituras de compraventa y libertad, constituyéndolos así, a un estado permanente, de ser destinados a cualquier tarea, sin que su condición le asigne una posición distinta.

En general, la conclusión a la que llega Patterson citado por Madrid Cruz (2010) es, que a partir de los discursos construidos en torno a los conceptos de honor y de raza es como se le da muerte civil al esclavo, creando un nuevo “Yo” frente a un “Nosotros”, y perpetuado en los documentos de aplicación del derecho. De modo que para Patterson, los datos contenidos en los documentos no dejan de tener una trascendencia importante ni espontánea, como simples formularios, sino que constituyen la perpetuación de las prácticas sociales orientadas a mantener el orden de los criterios de exclusión social que les impedirá, no obstante a su liberación, inscribirse plenamente en la colectividad social.

### **Analizando las practicas populares en las interacciones e instituciones que implican a los sujetos afrocolombianos**

Clasificar no significa únicamente constituir grupos: significa disponer esos grupos de acuerdo con relaciones muy especiales. Nosotros los representamos como coordinados o subordinados los unos de los otros, decimos que éstos (las especies) están incluidos en aquellos (los géneros), que los segundos subsumen a

los primeros. Los hay que dominan, otros que son dominados, otros que son independientes los unos de los otros. Toda clasificación implica un orden jerárquico del que ni el mundo sensible nos brinda el modelo (Reygadas (2008) citando a Durkheim y Mauss)

El carácter procesual en el que Reygadas (2008) hace énfasis para analizar la desigualdad señala, que la exclusión y el empobrecimiento no son ni esenciales ni naturales. En el contexto de la globalización, el hecho de ser pobre y excluido es resultado de un proceso social y no de una limitación inherente a las personas. En particular se subraya, que la exclusión y la desconexión no se debe a la falta de interés, esfuerzo o de capacidad personal, sino a la falta de oportunidades de empleo y de recursos económicos. De modo que contrastan con los argumentos legitimadores de la marginación, desafiando los estereotipos y el estigma que recae sobre los individuos excluidos. En realidad tienen que ver más bien con la lejanía, el olvido, el abandono y la estigmatización.

Para observar lo anterior de mejor manera quisimos conversar con jóvenes afrocolombianos, estudiantes en tres universidades públicas de Bogotá y con el grupo de becarios Martin Luther King de la Universidad Javeriana. Como parte de un estudio etnográfico realizado para mi trabajo de grado realicé algunas entrevistas en profundidad a estudiantes, lo mismo que tres grupos focales con jóvenes de grado 11º y entrevistas a expertos en temas de etnoeducación. Nuestra intención principal era explorar lo que estos estudiantes y expertos piensan sobre el funcionamiento del sistema educativo en Colombia, las prácticas pedagógicas de los maestros, temas específicos como las pruebas de estado (ICFES), la cantidad de maestros y estudiantes afrocolombianos que se encuentran dentro de las universidades y cómo estos se sienten dentro del medio universitario. Pero indiscutiblemente, con la idea de ofrecer alguna explicación de las desigualdades educativas respecto de los individuos afrocolombianos, quisimos observar lo que pasa con la educación media como antesala para el ingreso de los jóvenes a la educación superior universitaria.

Tal y como señala Reygadas (2008), indagar en las interacciones que establecen los grupos sociales en un contexto de poder, y de distribución de recursos, privilegios y oportunidades, es ingresar de inmediato en el estudio de la desigualdad. No obstante, el estudio de los *cierres sociales* analizados por Weber también muestran los mecanismos y procesos mediante los cuales un grupo mantiene un acceso privilegiado a recursos y excluye a los que no pertenecen a ese grupo. En el peor de los casos, dice Reygadas, que los dos mecanismos básicos generadores de desigualdad son: la apropiación del trabajo ajeno y los beneficios obtenidos a través del control del acceso a ciertos recursos, el denominado acaparamiento de oportunidades.

Recordemos, que los cierres sociales, están directamente ligados a operaciones simbólicas, que establecen cuáles características son requeridas para hacer parte de un grupo de status. Entre tanto, tales asignaciones son un hecho cultural independientemente de situaciones económicas y políticas que caracterizan a determinados individuos. Al respecto las observaciones del grupo de becarios permiten considerar las prácticas populares en las que estos se encuentran inmersos:

Yo siempre he creído que cuando uno llega a un nivel de conocimiento tal, el conocimiento homogeniza. Las personas te reconocen por lo que tú eres. Una persona que puede dictar clase, que puede brindarnos mucha ayuda, y estoy hablando de las universidades. El problema es que como negros, nosotros no tenemos muchos profesionales a nivel de doctorados, a nivel de maestría. Yo creo que todos los negros en este país quisieran entrar a la universidad, ¿si me entiendes? Yo creo que todos los niños, quisieran estar en el colegio, todos tienen ese sueño. Nosotros no tenemos las oportunidades, nosotros no tenemos la calidad en las regiones en las que vivimos y demás (Entrevista grupo focal estudiantes del programa Martin Luther King Jr, 2016).

El fragmento anterior surge de la discusión con el grupo en torno a la calidad de la educación en Colombia y la presencia de profesionales afrocolombianos dentro del sistema, concretamente, de la cantidad de maestros y estudiantes dentro del mismo.

Al respecto el grupo insiste en aclarar, que con lo dicho se están refiriendo a las universidades, es decir, que en el contexto universitario las personas te reconocen por lo que tú eres y por la capacidad que tienes. Y como ya se indicaba, es un hecho cultural, el acto de establecer y a la vez asignar cuales características son necesarias para hacer parte de un grupo de status, de donde se infiere, que existe la posibilidad, de que la carencia o abundancia de éstas, estén sujetas a constreñimientos institucionales u otros mecanismos que las propician e implantan.

Cuando en los primeros párrafos de este artículo hicimos referencia a la racialización institucional o racismo institucionalizado que es lo mismo, quisimos indicar, que existen ciertos grupos humanos producidos social y culturalmente desde ciertas normas arbitrarias a su voluntad. En efecto como señala Restrepo (2007), existe la idea generalizada de que “hay una naturaleza biológica a la que se corresponden una serie de características de comportamiento, intelectuales, morales e ideacionales” propios de ciertas personas o grupos en las cuales pueden ser clasificadas. De hecho, en el fragmento al que hemos aludido al comienzo de este apartado Reygadas muestra, que el hecho de clasificar no significa únicamente construir grupos, sino que además significa, disponer a esos grupos de acuerdo con relaciones muy especiales.

De lo dicho hasta aquí podríamos considerar dos preguntas a saber: ¿por qué en el contexto universitario o del sistema educativo en particular? y ¿por qué con individuos afrocolombianos? En un análisis sobre la sociología de Pierre Bourdieu, Castón Boyer (1996) argumenta, que una de las ideas más optimistas y queridas por la filosofía nacionalista de la Ilustración era que el saber era por sí mismo un factor de emancipación y promoción del género humano y que por lógica, la Escuela, la enseñanza como institución encargada de facilitar ese saber a todos los ciudadanos, sin distinción de origen, color, debería contribuir en la desaparición de las desigualdades sociales y privilegios. De este modo, se permitiría a cada individuo subir en la jerarquía social, evitando a toda costa su carácter arbitrario y al tiempo, conceder a los individuos la única legitimidad posible: la que otorga la

sociedad a través de los veredictos escolares por los dones y méritos conseguidos (p. 78).

Al cotejar lo señalado por Caston Boyer con lo que argumentan los becarios quiere decir, que es a la universidad a quien le correspondería dotar de un cierto conocimiento a los individuos por sus esfuerzos alcanzados y no que estos sean abandonados a ciertos mecanismos que los seleccionan y los ubican arbitrariamente dentro de ciertas jerarquías. Pero desafortunadamente como ellos mismo lo manifiestan “los negros” como grupo étnico no cuentan con muchos profesionales a nivel de doctorados y maestría, de donde se infiere, que ***son muy pocos los negros que se esfuerzan por llegar a ese tipo de conocimiento.***

En realidad, continúa Caston Boyer, que en la investigación llevada a cabo por Bourdieu y Passeron sobre el sistema escolar y universitario, se demuestra, que efectivamente, la Escuela, lejos de proporcionar ese saber a todos los ciudadanos, sin distinción, funciona más bien como una instancia de selección y segregación social en beneficio de las clases superiores y en detrimento de las clases medias y más aún, de las clases populares. Se advierte por lo demás, que dicha investigación ocurre en el campo cultural, el llamado también por los autores, mercado de los bienes simbólicos o mercado de los mensajes culturales.<sup>9</sup> Hay que decir además, que esta realidad selectiva de la Escuela funciona también como un mecanismo de acceso a los puestos de poder de los estudiantes más brillantes provenientes mayoritariamente de las fracciones de la burguesía, que a decir verdad; los beneficios obtenidos por tal privilegio, están más relacionados con la cuna, esto es, por haber nacido en ambientes sociales favorables, que con los esfuerzos o un talento innato de cualquier individuo.

---

<sup>9</sup> En la introducción a la edición italiana del libro *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Giovanni Bechelloni argumenta, que de manera específica Bourdieu y Passeron centran su análisis en el campo cultural, que de acuerdo con este autor constituye el objeto de análisis realizado por los sociólogos. Para ampliar el análisis sobre el campo cultural desde la perspectiva bourdeana véase los estudios de Néstor García Canclini *sobre la sociología de la cultura de Pierre Bourdieu*.

Con miras a considerar una sociología del poder, el análisis que ofrece Giovanni Bechelloni (1979) sobre los procesos de reproducción de las clases sociales y del orden cultural coincide con lo argumentado con Caston para decir, que los mecanismos a través de los cuales actúan los condicionamientos sociales y su respectiva interiorización, tienen que ver más con el campo cultural y el campo intelectual que con la falta de interés, el esfuerzo o la capacidad individual de cada persona. En realidad, como lo muestran Bourdieu y Passeron (1964) en su libro los herederos, “el develamiento del privilegio cultural anula la ideología apologética del talento natural para poner el acento en las desigualdades sociales frente a educación y la cultura”, y así confirmar, que la simple descripción de la relación entre el éxito universitario y el origen social no alcanzaría a explicar el principio sobre el cual descansa el sistema educativo actual (p. 108).

Al considerar lo argumentado por el grupo de becarios, sobre que “como negros, nosotros no tenemos muchos profesionales a nivel de doctorados, a nivel de maestría” quiere decir, una vez más, que el éxito universitario en el sentido de acceder y permanecer en él, ya sea como estudiante o como profesor, no se debe en ningún sentido a la falta de talento, tanto como a los condicionamiento sociales o desigualdades educativas. En definitiva, como argumentan estos sociólogos, la simple descripción de la relación entre el éxito universitario y el origen social tiene una virtud crítica, dado que la “ideología carismática”, le atribuye el fracaso escolar de ciertos individuos, a la falta de talento más que a cierta situación social como por ejemplo, el entorno familiar, el manejo del lenguaje académico o la actitud del individuo frente a la educación y la cultura.

Como ya lo ha mostrado Reygadas, citando a Durkheim y Mauss: “clasificar no significa únicamente constituir grupos: significa también disponerlos de acuerdo con relaciones muy especiales, coordinados o subordinados los unos de los otros, de donde resultan unos que dominan y otros que son dominados”. Para tal efecto ocurre, que los *cierres sociales* de los que habló en su momento Max Weber, están ligados directamente con operaciones simbólicas, que como se ha dicho, establecen que características se requieren para pertenecer a esos grupos de

status. De manera puntual se hace referencia a las “marcas rituales” que acompañan la conformación de tales grupos.

Al poner en consideración el tema de la dimensión simbólica de la desigualdad, Reygadas (2008) argumenta, que un análisis de las capacidades individuales sería suficiente para entender las desigualdades sociales entre los individuos. Sin embargo, los bienes, los recursos, las personas y los conocimientos no circulan libremente, sin seguir ninguna orientación cultural o atender a relaciones de poder o sin estar sujetas a constreñimientos institucionales (p. 63). En caso de que así lo fuera dice al autor, lo obtenido por cada quien correspondería casi de manera exacta con sus capacidades. No obstante, la sociedad nunca ha funcionado de este modo.

Para Reygadas, la desigualdad entonces se reproduce en las interacciones que establecen las personas. En este contexto, las potencialidades y las capacidades individuales se ponen en acción para generar algo nuevo y los posibles resultados no se deben prever considerando a las personas de manera aislada, pues estas interacciones entre individuos y grupos, además, se encuentran reguladas por la cultura, arguye el autor. A pesar de que algunas interacciones pueden ser esporádicas o aisladas según Reygadas, otras pueden ser parte de una secuencia estructural, y se producen en espacios colectivos, tales como grupos, empresas, organizaciones, instituciones y otros campos, que están desigualmente estructurados en relaciones de poder. En resumen, mucha de la riqueza social se produce y circula en estos espacios, de ahí que sea muy importante indagar en los procesos simbólicos y en las relaciones de poder que regulan las apropiaciones dentro de ellos, concluye el autor.

Respecto de la relación entre lo simbólico, el poder y los grupos sociales, Durkheim, Weber y Mauss son quienes, dentro de las ciencias sociales han abordado previamente este tema. En concreto, sus trabajos sobre las clasificaciones primitivas revelan la idea, de que por medio de los símbolos, las sociedades y los grupos construyen límites que definen conjunto de relaciones. De modo que al clasificar las cosas del mundo también se clasifica a las personas en una relación

de inferioridad/superioridad y exclusión/inclusión directamente vinculadas con el orden social.

En el peor de los casos, el hecho de ordenar, agrupar y separar objetos, animales, plantas, personas e instituciones y marcar diferencias, límites y fronteras entre ellos, es lo que define las jerarquías, incluye o excluye a determinados grupos. En consecuencia como ya lo hemos indicado, indagar en estas operaciones en un contexto de relaciones de poder y distribución de recursos, privilegios y oportunidades es entrar de lleno en el estudio de la desigualdad. Se debe agregar, que de acuerdo con Reygadas, quien ha reflexionado sobre un tipo particular del concepto de *máculas* introducidas por Weber es Erving Goffman (1986), quien reflexiona sobre los estigmas que marcan de manera profunda a quienes los sufren y definen el tipo de relación que se puede establecer con ellos.

Llama la atención, que lo que más le interesa a este autor son las acciones e interacciones a través de las cuales los individuos o grupos se etiquetan así mismo y a los demás. Desde la interpretación que hace Reygadas se puede decir, que a Goffman le preocupan más las estrategias de clasificación que la clasificación en sí misma. Para Goffman continúa Reygadas, los pequeños actos de cortesía o rebajamiento son los que al acumularse, establecen las grandes diferencias sociales.

Todas estas observaciones se relacionan también con lo estudiado por Norbert Elias en las relaciones entre *establecidos* y *forasteros* en una pequeña comunidad de clase obrera en Londres. Allí Elias analizó los procesos de estigmatización de los forasteros, por medio de los cuales los miembros del grupo establecido se mostraban como mejores seres humanos que el resto, y al mismo tiempo, construían tabúes para limitar el contacto entre los dos grupos y se apropiaban de los puestos dirigentes en organizaciones locales. Con respecto a la reproducción de las asimetrías en las relaciones de poder dice Reygadas, que las fantasías grupales de elogio y de condena, así como la complementariedad entre el carisma grupal y la vergüenza, crean una barrera emocional muy potente.

**La marginalidad y la exclusión racial como *una criatura* política**

Podemos decir entonces, que ya en tiempos muy remotos fue cuando se institucionalizó el racismo con base en una orientación cultural y con estrategias muy disimuladas de clasificación por parte de cierta superioridad moral y política, que como arguye Restrepo (2007), fue asumida por la imaginación y por las posiciones que defienden quienes usufructúan beneficios intelectuales y políticos, que ponen en riesgo sus consolidados o nacientes privilegios. Como una práctica popular, el discurso racista y clasista ha construido una “entidad”, en el sentido de parásito que corroe paulatinamente a los sujetos afrodescendientes y los expulsa a vivir en los cinturones de miseria.

Los desplazados son parias, señala Garavito. Y ser paria en una sociedad de castas como él mismo define a la sociedad colombiana, “significa ser rechazado y aislado, ser tratado como si se tuviese una enfermedad repugnante y contagiosa”. Su trasfondo, tanto político como social consiste, en que no son plenamente humanos y que su contacto con ellos es peligroso y degradante. Al realizar la caracterización del daño que causa el desplazamiento forzado en las personas, Garavito permite observar que en la medida en que el daño es político, los daños de orden material son una derivación de este. De modo que el empobrecimiento y la dependencia socioeconómica que de manera visible afecta a la población desplazada es una consecuencia de la pérdida de la comunidad política de base, y que por lo tanto, la radical exclusión de las personas en situación de desplazamiento tiene fuertes implicaciones en ese ámbito.

De lo descrito por Garavito en su libro *Más allá del desplazamiento: políticas, derechos y superación del desplazamiento forzado en Colombia*, se puede observar que más allá de las manifestaciones materiales de las personas desplazadas, subsiste un daño mucho más radical y originario, en el que “el desplazado no viene a ser sólo pobre, y dependiente, sino que el desplazado ante todo es un paria político, cuya voz no se oye y su presencia es invisible por carecer de una representación política efectiva”. Comparada con una familia refugiada, la situación del desplazado se caracteriza por sentirse sin poder de ninguna clase, carente de agencia y con poco control sobre su propia vida.

Hemos querido señalar la situación de los desplazados forzados en particular, para indicar cómo se construye a los ciudadanos de segunda clase y cómo es que en los pequeños actos de cortesía y rebajamiento se subordina a aciertos grupos en una sociedad caracterizada como de castas. En tal sentido cuenta Rodríguez Garavito (2009), en su libro *Raza y derechos humanos en Colombia*, que en el imaginario geográfico de buena parte del Estado y la sociedad colombiana, el Pacífico sigue ocupando un lugar de marginalidad por casi más de ocho décadas, originado por el ex presidente colombiano Laureano Gómez. Según este señor

“la región del Pacífico, donde habitan los negros, es un territorio de selva, calor, manglares, bejucos, alimañas y lluvia, lluvia implacable que lo pudre todo y no permite sino el desarrollo de una vegetación fofa y viciosa, adaptada a aquél húmedo medio, donde no hay, ni se ve posibilidad de que pueda existir una cultura humana de importancia”

Enfatiza Garavito, que paradójicamente, la visión racista sobre la población negra, efectivamente las ha marginado a las regiones mar apartadas del país y sirve en la actualidad para negar la discriminación racial y excusar la inacción del Estado en las mismas.

Prosigue el autor, en que las respuestas más recurrentes frente a las críticas por la situación de los afrocolombianos están orientadas a considerar, que tal situación no se debe a los actos de discriminación racial, sino al hecho de que la gente negra en Colombia habita lugares inhóspitos. Al respecto, Quiñones fue una de las estudiantes entrevistadas para este estudio, y en su trayectoria hacia la universidad, ilustra con fuerza la trascendencia de esos imaginarios

Dificultades en el colegio en cuanto a las áreas o al proceso de aprendizaje, fue matemáticas. La verdad, soy muy débil en eso. Y pues, tanto lo social implica eso, cierto porque unas partes muy lejas, creo que tiene que ver con las comunidades negras. En tanto fue matemática e inglés. Porque quizás seamos muy olvidados, puede ser. O que quizás las personas que vayan allá, no vayan con ese interés de que las personas aprendan y sean mejores, sí. Solamente quizás van porque es su trabajo y ya. Me refiero a en cuanto algunos profesores,

que la verdad no son como pacientes, o la verdad uno dice están allá porque necesitan dinero. Quizás seamos Colombia, pero yo digo que estamos en otra Colombia, porque quizás somos muy olvidados. Si, por parte gubernamentales y eso. Porque muchas veces uno menciona, yo vengo de Magüi Payan. Y ¿dónde queda eso? (Entrevista a Quiñones, 2018).

En un artículo titulado denominado: Comentario a “Los condenados de la Tierra”, de Frantz Fanon, y de su prefacio de Jean Paul Sartre, señala Diego Gabriel Dolgopol (2013), que “luego de la colonización por medio de la violencia, viene la cultural”. Reygadas (2008) por su parte, habla de un *colonialismo interno* y la escisión entre grupos modernos y tradicionales, estudiados por antropólogos y sociólogos para destacar las dimensiones étnicas de la desigualdad Latinoamericana que afectan en particular a indígenas y negros. Entre tanto, los estudios culturales muestran, *el peso del status* y las tradiciones elitistas y excluyentes en las dinámicas culturales en el continente. Se destaca entre otras cosas, la ausencia de reformas agrarias y fiscales progresivas, la debilidad de las instituciones del Estado y las disparidades en capital educativo y social. Pero no es de nuestro interés detenernos en esto último, sino en las orientaciones culturales y estrategias de clasificación que enaltecen o rebajan a ciertos seres humanos en una formación social y cómo estas se inscriben en el espacio urbano, y en las distintas experiencias de sus habitantes.

Desde el punto de vista de las teorías sobre la marginalidad y la exclusión, la perspectiva que ofrece Auyero (2001) es bastante iluminadora para observar cómo la figura del “gueto”, entendida no como una entidad topográfica, sino como una “forma institucional”, basada en el encierro y el control etnorracial, constituye un territorio reservado en donde sus pobladores, como se dijo más arriba, desarrollan un conjunto de instituciones específicas que actúan como sustituto funcional y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad en general. En realidad argumenta este autor, que el hecho de que la mayoría de los guetos hayan sido *históricamente* (énfasis del autor) lugares de miseria material, habitual y también aguda no significa que sean precisamente pobres en el sentido de fecundidad de algún tipo.

Recordemos que en el apartado del espacio como estructura subordinante, Auyero, al elaborar el retrato de las condiciones sociales y de la vida en las zonas céntricas ruinosas del Chicago contemporáneo, en la tercera advertencia muestra, que el gueto engloba un tipo particular de orden social, con base en la marcación y dualización racial del espacio, un entorno lleno de depredadores sociales, y sobre todo, políticamente construido como inferior (2001, p. 45). En efecto, al caracterizar el proceso de construcción del *hipergueto* norteamericano, Auyero se pregunta por algunos aspectos de especial relevancia tales como: el por qué de la decadencia material y la violencia interpersonal, a tal punto que el espacio público empalideció casi por completo, por qué tantas personas adultas de estas áreas perdieron su posición sólida en la economía regular y se vieron obligadas a gravitar en actividades subterráneas y depredadoras, y a sostener la estigmatización de la seguridad social para subsistir, por qué las organizaciones públicas y privadas declinaron de modo significativo en las metrópolis norteamericanas, y por último, que podría explicar el amontonamiento de negros pobres en constante deterioro.

Al dar respuesta a estos interrogantes Auyero explica, que las causales son complejas e implican el encadenamiento de factores tanto económicos como políticos, que entre otras cosas, desmienten los argumentos simplistas y de corto plazo respecto de la *infraclass* a la que ya hemos aludido. De manera puntual se refiere el autor, a la mutación de la económica norteamericana, que muestra la transición del sistema fordista, a uno más abierto, descentrado y de servicios intensivos, adaptado a patrones de consumo mucho más diferenciados. De otra parte, persiste la segregación residencial de los negros y el hacinamiento deliberado de viviendas públicas zonas tipificadas como negras y más pobres de las grandes ciudades, asemejado a un sistema de apartheid urbano *de facto*, continúa Auyero. En consecuencia, el encogimiento del Estado de bienestar ya decadente de por sí, se combina con el ya mencionado sistema fordista que favoreció a garantizar una mayor pobreza en las estas áreas urbanas.

En resumen, la conclusión a la que llega Auyero es, que lo que mejor puede explicar el derrumbe del gueto negro en los ochenta y su tenebrosa perspectiva en los años

siguientes, no es tanto el funcionamiento impersonal de fuerzas macroeconómicas y demográficas generales, sino la voluntad de las élites urbanas, esto es, su decisión de abandonarlas a esas fuerzas, tal y como fueron estructuradas políticamente. Por lo demás anota Auyero citando a Portes (1972), que “el grave error de las teorías sobre los barrios bajos urbanos ha sido, transformar las condiciones sociológicas en rasgos psicológicos y atribuir a las víctimas las características distorsionadas de sus victimarios.

Esto es lo que otras palabras Bourdieu consideraría como “racismo de la inteligencia”, ya que invita a preguntarse por cuál es la contribución de los intelectuales en la producción y perpetuación de este. En tal situación recomienda el sociólogo, estudiar el papel los médicos en la naturalización de las diferencias sociales, revisar los estigmas sociales y preguntarse por el papel de los psicólogos, psiquiatras y psicoanalistas en la producción de los *eufemismos* que hacen que los hijos del proletariado y de los inmigrantes sean considerados como casos psicológicos y sus deficiencias sociales convertidas en deficiencias mentales, por nombrar algunas.

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

*...siempre hay condiciones de la identidad que el sujeto no puede construir. Los hombres y las mujeres hacen la historia pero no en condiciones elegidas por ellos. Son producidos en parte por las historias que hacen. Somos siempre contruidos en parte por los discursos y las prácticas que nos constituyen.*

De Marx citado por Restrepo, *et al.*, 2010).

Como sugerimos en el comienzo de este artículo: dado que el estudiante no puede prescindir de las exigencias de todo aprendizaje, habría que reemplazar el control y la disciplina por un encuadramiento más estricto de la relación maestro/alumno, y

optar por una reescolarización de la vida estudiantil. Del mismo modo, cuestionarse frente a la imagen ideal y prestigiosa de lo que significa un trabajo juicioso y autónomo, para poder descubrir en las expectativas de ambas partes, sus diferencias y contradicciones. Como lo permite observar Yuliana, si nadie te pregunta por los obstáculos que tienes en la escuela o nadie te ofrece la orientación pertinente para que abras los ojos y te puedas proyectar hacia la universidad, ¿cómo puedes llegar a saber lo que ésta puede ofrecerte y los esfuerzos que debes invertir para hacerla más alcanzable?

En cualquier caso, como lo argumenta Subirats (1979), en la *introducción a la edición castellana del libro La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza* de Bourdieu y Passeron, si en lo concerniente al análisis del funcionamiento del sistema escolar y de las actitudes de las distintas clases sociales en relación a la cultura, el libro tiene como objetivo construir un modelo abstracto general, válido para todo sistema escolar, con el fin de develar los mecanismos a través de los cuales funciona un sistema escolar concreto (el francés); entonces, desde el punto de vista filosófico y político la pregunta que surge es ¿hasta qué punto, asumir el discurso de la *igualdad formal* de todos los estudiantes implica una gran dosis de violencia simbólica sobre las mentes y los cuerpos de determinados sujetos? Y ¿hasta qué punto se confirman las argumentaciones de Bourdieu y Passeron, sobre que el aparato escolar actúa como legitimador de las de las jerarquías sociales, a través de las titulaciones?

Porque si se confirma, que el saber o el conocimiento por sí mismo no es un factor de emancipación ni de promoción del género humano, sin que importe la clase social, el color de la piel o el lugar de procedencia, entonces se cumple aquella hipótesis de los sociólogos que reza: [que] “desde el punto de vista de la institución, todo está dispuesto para el triunfo escolar de los que por nacimiento poseen la gran cultura”. En realidad como anota Caston Boyer, dado que por excelencia el privilegio está constituido por la herencia cultural, entonces la desigualdad educativa difícilmente se podría compensar con becas, mejorando la calidad de la enseñanza

u otro tipo de mecanismos, y del mismo modo, la desigualdad cultural, no se podría compensar con el reconocimiento a la diferencia.

En efecto continúa el autor, la mejor manera de apalancar al sistema es imputarle exclusivamente a las desigualdades económicas y a la política educativa la desigualdad de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes provenientes de ciertas clases sociales. Porque aspirar a un mejor encuadramiento de las relación maestro/alumno, alumno/Escuela, Escuela/entorno, supondría en el sentido de Restrepo “el cómo se ponen a operar en diseños concretos, ciertas maneras de proceder<sup>10</sup> o funcionar un sistema. Entre tanto, la “mortalidad escolar”, se le sigue atribuyendo a la falta de esfuerzos y a la falta de talento del estudiante.

Indiscutiblemente y en el peor de los casos como lo muestra Loango, uno de los estudiantes universitarios entrevistados: “ser afro es una desventaja muy grande porque todo el mundo te mira como que tú no puedes. ¿Ay es negro? No puede. Nadie te mira como igual. ¡Ay! ¿Y él lo puedo hacer? Si tú lo haces se sorprenden”. Desde este punto de vista, no hay duda, de que al analizar las estructuras sociales y mentales de la exclusión urbana como enclaves raciales de las nuevas metrópolis, las discusiones públicas y académicas sobre la raza y la pobreza, deberían centrar su investigación en la desigualdad cultural y espacial para hacer de la marginalidad y la exclusión un problema público. En particular, examinar la idea de *infraclase* como una producción o criatura de los discursos asumidos por la imaginación, las posiciones de poder y la inacción del Estado.

---

<sup>10</sup> Respecto del lugar que ocupa el etnógrafo en la investigación el autor explica, que como sujeto ubicado en un contexto determinado, éste puede comprender ciertos fenómenos mejor que otros. Así por ejemplo, hay que considerar como diversos factores influyen en lo que el etnógrafo aprende. Por otro lado anota el autor, que el termino ubicación hace referencia también a la manera como algunas experiencias cotidianas permiten o inhiben cierto tipo de discernimiento. Digamos que la reflexión que aquí se quiere proponer puede ir en dos perspectivas así: por una parte, Bourdieu y Passeron argumenta, que normalmente la “mortalidad educativa” es adjudicada a la falta de talento por parte de aquellos quienes tienen la tarea de seleccionar o adherir al sistema. Luego, esto se acepta como una doxa, ya que el mismo sistema de enseñanza, tal y como está estructurado es el que da poder y autoridad para emitir ciertos juicios, jerarquizar y categorizar a los estudiantes. Por otra parte, es deber o tarea del etnógrafo como investigador adecuar el método, que desde el punto de vista epistemológico permita decir algo del porque así y del por qué de la utilización de ciertas técnicas para poder entender por qué el sistema estructurado de una determinada manera y no de otra y por qué funciona como funciona y sacar de allí algunas conclusiones.

Cuando analizamos las practicas populares en las interacciones que implican a los sujetos afrocolombianos nos preguntábamos el por qué en el contexto educativo y por qué con sujetos afrocolombianos. Desde el punto de vista político la respuesta a estos interrogantes nos la ayuda a contestar Restrepo (2007), cuando al poner en *escrutinio* la pertinencia de las Acciones Afirmativas argumenta, que si las políticas o medidas de acciones afirmativas para los afrodescendientes orientadas hacia la universidad implicaran una presencia más integral y adecuada en la universidad, entonces habría una transformación no sólo de la universidad, sino de las condiciones en que opera el sistema educativo en las regiones y sectores de los cuales provienen la mayoría de estudiantes afrodescendientes. Por consiguiente, asumir que las acciones afirmativas son buenas por definición, es en efecto, aceptar las actitudes racistas, las propias y las ajenas también.

No es nuestro objetivo revisar los acuerdos y desacuerdos entre los partidarios de estas políticas o teorizar sobre las mismas, pero sí enfatizar, en que la miseria de unos es generada por el paternalismo de otros. Luego la única manera en que la generosidad asumida respecto de las acciones afirmativas por parte de quienes las propician e implantan se pueda aceptar como una doxa, confirma las argumentaciones de Bourdieu y Wacquant, sobre la imposición en Colombia al igual que en Brasil, de las categorías y encuadres raciales estadounidenses posicionados por los intelectuales privilegiados que contribuyen en la legitimación de la dominación, en este caso racial.

Creo firmemente, como trataba de mostrarlo en la introducción de este artículo, en que aunque por momento la actividad investigativa de una iniciada, parezca demasiado frustrante y penosa, el límite tiene que ser el propio conocimiento. Pero en realidad, la posibilidad de arriesgarse, y de arriesgarse a nombrar y denunciar sin eufemismos las practicas racistas, desde las más mundanas hasta las más refinadas que enmascara el “discurso científico” para justificar el “poder de tipo tecnocrático” y perpetuar el racismo de clase, es en efecto, reivindicar las mentes y los cuerpos de los sujetos afrodescendientes de las deficiencias psicológicas e inculpar a la universidad pública de reforzar y encubrir el parasitismo de la sociedad

colombiana, cuando en vez de contribuir en la promoción de una enseñanza más democrática, funciona más bien como una fundación filantrópica.

Realmente es desconcertante desde todo punto de vista, pero sobre todo desde el punto de vista de la filosofía política, que siendo las acciones del Estado y de sus mismos gobernantes de turno, quienes generan la segregación y la exclusión, vengan a ser los afrodescendientes las víctimas de los “efectos ideológicos” reproducidos en la educación superior. De manera que la única condición de posibilidad de la reproducción cultural es el funcionamiento del sistema escolar, tal y como está, para que también se sigan reproduciendo las actitudes racistas y clasistas, que como argumenta Auyero, dicen más sobre la relación del analista con el objeto, es decir, de sus preconceptos, temores y fantasías raciales, que de la forma como enjuicia la *infraclass*. En resumen como también argumenta Bourdieu:

“la inteligencia es lo que miden los tests, lo que mide el sistema escolar. Esta es la primera y última palabra de un debate que no se puede resolver mientras permanezcamos en el terreno de la psicología, porque la propia psicología (al menos los tests de inteligencia) es producto de determinantes sociales que son el principio del racismo de la inteligencia, un racismo propio de las "élites" que tienen intereses en la elección escolar, de una clase dominante que extrae su legitimidad de la clasificación escolar”.

## **REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

Bechelloni, Giovanni y Francesco Ciafaloni (1979): Prólogos a la edición italiana. La Reproducción. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Barcelona: Editorial Laia.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1979): La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Barcelona: Editorial Laia.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron (1964): Los Herederos. Buenos Aires: Siglo XXI, 2009.

Caston Boyer, Pedro (1996): La sociología de Pierre Bourdieu. Universidad de Granada. Reis

Dolgopol, Diego Gabriel (2013): Comentario a “Los condenados de la Tierra”, de Frantz Fanon, y de su prefacio de Jean Paul Sartre. Revista de Claseshistoria. Historia y Ciencias Sociales. Nº 399

García Jara, Rodrigo (2017): XXII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Madrid, España, 14 - 17 nov.

Giraldo Santiago (2005): La importancia de Gramsci para el estudio de la raza y la etnicidad. Stuart Hall. Bogotá. Revista Colombiana de Antropología. Vol. 41

González Bustelo, Mabel (2002): Desterrados: el Desplazamiento Forzado sigue Aumentando en Colombia. Revista de Ciencias Sociales. Universidad Autónoma del Estado de México. Vol. 9. Nº 27

Duek Celia e Inda Graciela (2006): La teoría de la estratificación social de Weber: un análisis crítico. Revista Austral de Ciencias Sociales, Nº 11. Chile: Valdivia

Izcara Palacios, Simón (2002): Infraclases rurales: procesos emergentes de exclusión social en España. México: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

Madrid Cruz, María Dolores (2010): La Libertad y su Criada, la Esclavitud. Algunas Cartas de Compraventa y Libertad de Esclavos en el Madrid del Antiguo Régimen. Cuadernos de Historia del Derecho. Vol. extraordinario 277-302. Universidad Complutense de Madrid.

Morote, Silvia (2015): Altos de Cazucá. Hasta cuándo en el olvido. Médicos sin fronteras, 1–21. Pérez Vargas, J. M. (2014). Teritorio y desplazamiento. El caso de Altos de Cazucá, Municipio de Soacha., (1999), 53–132

Rodríguez Garavito, César (2010): Más allá del desplazamiento: políticas, derechos y superación del desplazamiento forzado en Colombia. Bogotá: Ediciones Uniandes.

Rodríguez Garavito, César, Tatiana Alfonso Sierra e Isabel Cavelier Adarve (2009): Raza y derechos humanos en Colombia: informe sobre discriminación racial y derechos de la población afrocolombiana. Bogotá: Ediciones Uniandes

Reynoso Carlos y Alberto Bixio (2003): La interpretación de las culturas Clifford Geertz. Barcelona: Gedisa Editorial.

Reygadas Robles, Luis (2008): La Apropiación: destejendo las redes de la desigualdad. México: Anthropos Editorial.

Subirats, Marina (1979): Introducción a la edición castellana. La Reproducción. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron. Barcelona: Editorial Laia.

García Canclini, Néstor (1984): Sociología y cultura Pierre Bourdieu. México: Editorial Grijalbo.

Díaz Díaz, Rafael (2001): Esclavitud región y ciudad: El sistema esclavista urbanoregional en Santafé de Bogotá, 1700-1750. Bogotá: CEJA.

Lasso, Marixa (2015): Guerra de razas y nación en el Caribe Gran Colombiano, 1810-1832. Bogotá: Editorial Maremágnum.

Restrepo Uribe, Eduardo (2016): Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Bogotá: Enviñón Editores

Restrepo Uribe, Eduardo (2007): Acción afirmativa y afrodescendientes en Colombia. <http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/accion-afirmativa.pdf>

## 4.

# EL DIRECTOR ESCOLAR EN ESPAÑA: UNA MIRADA DESDE EL ENFOQUE RADICAL E INCLUSIVO

## *The School Principal in Spain: a look from a radical and inclusive approach*

Anna Maria Nicolosi<sup>11</sup>

Instituto de Enseñanza Superior "Corinaldesi-Padovano" - Italia

### Resumen

Este artículo analiza la importante figura del director escolar en el sistema educativo español, en el que los aspectos burocrático-administrativos y de gestión definen cada vez más sus características. El proceso de acceso a la función directiva, la falta de un adecuado reconocimiento de la carrera profesional, la escasa aplicación de la autonomía en un sistema todavía muy centralizado, la falta de una formación y evaluación estructurada, y las enormes responsabilidades en ámbitos muy diversos (económico, jurídico, didáctico, psicológico, relacional, de seguridad), manifiestan la urgente necesidad de revisar el liderazgo escolar, proponiendo una profunda reflexión cultural y educativo-pedagógica y un cambio radical de paradigma.

**Palabras clave:** Director escolar, sistema escolar, autonomía, evaluación, formación, enfoque radical.

### Abstract

This article analyses the important figure of the principal in the Spanish education system, where management and bureaucratic-administrative aspects increasingly define its characteristics. The appointment process, the lack of appropriate career recognition, the

---

<sup>11</sup> Directora del Instituto de Enseñanza Superior 'Corinaldesi-Padovano' en Senigallia - Italia. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Correo: annamaria.nicolosi@iispadovano.it.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0528-3671>

poor application of autonomy in a still very centralized system, the absence of structured training and assessment, the enormous responsibilities over very diverse sectors (economic, legal, educational, psychological, relational, security) express the urgent need to review school leadership, suggesting a profound cultural and educational reflection and a radical change of paradigm.

**Key Words:** Principal, school system, autonomy, assessment, educational training, radical approach.

## 1. Introducción

Los constantes y rápidos cambios de la sociedad actual condicionan cada vez más a la política y a la economía al momento de tomar posiciones frente al sistema educativo, haciéndolo de alguna manera directamente dependiente de sus ideologías. Muchas de las reformas escolares en España, pero también en varios países del mundo, siguen una lógica propia, alejada de los intereses y del bienestar de las escuelas, de los alumnos, de los profesores y de las familias. Por otro lado, existen realidades y países con una democracia más madura donde la educación no tiene que ver con la política ni con las ideologías, sino que sigue siendo una entidad superior separada que no está mercantilizada ni condicionada. De esta independencia de la educación de la influencia del poder ya hablaba en el siglo XVIII el científico francés Condorcet, a quien se puede calificar de “radical” por sus propuestas educativas. Según Condorcet, “Para una educación democrática y para que la libertad sea posible, aquello que la condiciona, sesga o parcializa debe ser evitado”. Además, Condorcet (1922) declara que el Estado no debe encargarse ni de educar ni de administrar la educación, en absoluto. Ningún organismo perpetuo debe hacerlo. La educación - afirma - tiene diferencias con la ideologías políticas o religiosas (Herrán, 2022a).

Básicamente, empezando por los aspectos de gestión, por las funciones y las responsabilidades de un director dentro de la escuela, por el grado de autonomía así como por el acceso a la función directiva con la formación y evaluación correspondientes, el artículo se dirige hacia la hipótesis de un cambio sustancial en el liderazgo escolar basado, precisamente, en un enfoque radical e inclusivo, desarrollado en particular por Herrán (2013b, 2022b), que esté libre de condicionamientos ideológicos y que tenga una visión más consciente, integral y humana.

Además, en cuanto responsable principal y directo, y en línea con el planteamiento radical e inclusivo ilustrado en el siguiente párrafo, el director escolar debería conocer y difundir las buenas prácticas educativas, poner en marcha una didáctica y una educación no superficiales, sino ampliamente sustentadas en valores y reflexiones profundas, tener una madurez personal que le permita salirse de los esquemas egocéntricos e inmaduros en los que está inmersa la sociedad. En definitiva, un director escolar debe ser ante todo una persona consciente, meditativa y libre de cualquier tipo de condicionamiento ideológico.

## **2. El enfoque radical e inclusivo**

Según Herrán (2022c) “el paradigma radical e inclusivo se apoya en imágenes desde las cuales pueden aportarse aperturas comprensivas o de conciencia”. Una de estas es la metáfora del árbol.

La educación es como un árbol en su medio natural. Al apreciarlo se comete un error que es un error de mirada: es decir se identifica la educación con lo que se ve: tronco, ramas, hojas, flores (Herrán, 2021). Nunca se considera lo que no se ve, lo que está enterrado, sus raíces, que además sostiene y nutre el árbol y que es la parte más importante, la parte radical. No obstante eso “no se pone una parte por delante de la otra, sino de intentar desplegar un fundamento interpretativo metafórico que incluyas a ambas” (Herrán, 2022c) el exterior y el interior; de ahí su calificativo de 'inclusivo'.

Dicho de otra manera, “el enfoque se califica como 'radical' por referirse a la raíz que da la vida al ser completo; e 'inclusivo', porque no se ciñe a esa zona enterrada, sino que incluye o complementa a las perspectivas vigentes desde un enfoque basado en la complejidad” (Herrán, 2013b). En apoyo de este, la definición del Oxford English Dictionary comenta que la palabra “radical” “denota o se relaciona con las raíces”, “relativo a lo que afecta a la naturaleza fundamental de algo; de gran alcance o exhaustivo”. Mientras, el adjetivo “inclusivo” significa que también se incluye la parte situada por encima del suelo. En este sentido, difiere del concepto convencional de inclusión para referirse a las personas. “Radical e inclusivo”, por tanto, puede significar “total”, definido como holístico, más completo e indiviso (Herrán & Herrero, 2022).

Este enfoque radical e inclusivo, siempre según Herrán (2022c) “no coincide con los organismos internacionales de educación, ni con los sistemas educativos globalizados, ni con el discurso de los pedagogos expertos que dan cuerda a la ciencia normal. Esto puede incrementar la complementariedad potencial entre la Pedagogía (ciencia normal) y la

Pedagogía radical e inclusiva". Por eso, los retos educativos radicales resultan raros, extraños, ajenos. De ahí que no formen parte del corpus científico de la Pedagogía o de otras ciencias de la educación (Herrán, 2017a).

Algunos de ellos son: "la conciencia, el egocentrismo y la inmadurez social generalizada, la evolución humana, la Humanidad, la universalidad, la muerte, la educación prenatal, las enseñanzas comunes de los grandes maestros de la Humanidad, la meditación, el autoconocimiento, muy mal entendido hoy desde la conciencia ordinaria" (Herrán, 2004). Sin estos dos últimos, autoconocimiento y meditación, según Herrán (2017b) no hay educación.

La educación plena (Herrán, 2020b), según el enfoque radical e inclusivo, tiene poco que ver con lo que se denomina "educación", actualmente y desde hace décadas, "basada en competencias" (Argudon, 2005). En realidad, tiene poco que ver también con las políticas sesgadas, leyes orgánicas, desarrollos normativos, reformas instrumentadas, etapas educativas, etc. (Herrán, 2012). Por lo tanto, ya que en este escenario se sitúa la figura del director de centro educativo, se necesita de un cambio sustancial y profundo del liderazgo escolar basado su un enfoque radical e inclusivo. Este escenario plantea como hipótesis cambios importantes en el sistema educativo y la construcción de una educación más completa y una pedagogía más humanizada (Arboleda, 2021).

### **3. Algunos aspectos del liderazgo escolar español y el cambio radical**

En términos generales, para Álvarez (2007) y Montero (2008), la situación actual del modelo de dirección en España es el resultado de una evolución histórica marcada por los cambios políticos, por la organización de la enseñanza, por las funciones y por los poderes encomendados a los directores y, sobre todo, por el proceso de selección y acceso a la dirección.

Este largo recorrido ha desembocado en la última novedad en el ámbito legislativo, es decir la "Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)", cuya idea básica recuerda a las últimas leyes escolares. En lo que se refiere a la dirección de los centros, no hay cambios reales en cuanto al personal directivo, competencias, proceso de selección y nombramiento.

En relación con este último aspecto, el proceso consiste en que, cuando la administración escolar pone de manifiesto la falta en las escuelas de la figura del director de centro, convoca una especie de concurso en el que enumera los puestos y lugares disponibles. Los profesores que hayan sido titulares durante al menos un año en un centro público y tengan un requisito previo de al menos cinco años de docencia pueden presentar su candidatura, junto con su currículum vitae y un proyecto de duración de cuatro años para un centro de su elección y para el grado escolar que corresponda a su docencia.

El director que haya superado la selección debe participar en un programa específico de formación inicial organizado por las autoridades educativas de cada Comunidad Autónoma sobre funciones directivas, gestión administrativa, financiera y de recursos humanos, y una parte práctica. Diferente es en cambio el tema de la formación continua, que es optativa y puede realizarse mediante la participación en cursos, seminarios y congresos (Nicolosi, 2020).

El director escolar es evaluado anualmente por un inspector en relación con el trabajo realizado según un protocolo formal que elabora la escuela. Además, es evaluado al final de su mandato de cuatro años con vistas a un posible nuevo nombramiento por un periodo equivalente. En esencia, no existe una verdadera carrera y un nombramiento permanente como director escolar, ni tampoco cualificaciones específicas de acceso. También por esta razón, asumir un puesto directivo en España no figura entre los empleos más atractivos y a menudo los directores que faltan son elegidos directamente por la administración educativa (Nicolosi, 2020).

A ello se añade la falta, para quienes asumen el papel de director, de una verdadera y real autonomía (Murillo, Barrio & Pérez Albo, 1999), que se concreta en autonomía pedagógica, organizativa, de gestión y económica. Últimamente, se concreta sobre todo a través de la realización del proyecto educativo, muy centrado en aspectos como la eliminación de cualquier forma de discriminación por razón de género, de comportamientos de acoso escolar y ciberacoso, la atención a la diversidad, incluida la lingüística, el desarrollo de la ciudadanía activa y el plan digital. Según la visión educativa radical e inclusiva, todos estos elementos representan sólo la parte superficial de la educación, aquella que está condicionada por las ideologías, dirigida por los sistemas dominantes y controlada por las distintas organizaciones, pero que no educa en profundidad y de forma consciente.

Del mismo modo, las enormes responsabilidades otorgadas a un director, entre ellas el ámbito administrativo, legislativo, de gestión, jurídico, de seguridad, denotan una visión didáctico-pedagógica llena de insuficiencias y errores, y no contemplan una pedagogía radical e inclusiva hasta el punto de no formar parte del discurso de los organismos internacionales que determinan la educación (Unión Europea, UNESCO, OCDE y OEI) (Herrán, 2019a).

También en este caso el aspecto del cambio radical de la función directiva exigiría la implementación de una remodelación y de una revisión más profundas de lo que realmente indican las normas, prestando especial atención a las cuestiones pedagógicas y de gestión y formación del personal, que son fundamentales para dirigir realmente un centro escolar (Oria Segura, 2007). Debería plantearse un cambio de rumbo, según la visión radical, con un liderazgo que trascienda la organización y no esté enfocado solamente en el cumplimiento de tareas y funciones burocráticas a realizar muchas veces en poco tiempo y sin posibilidad de reflexión, que promueva la creación de un currículo escolar en el que existan, según Herrán (2020a), “temas radicales”, para nada contemplados por los sistemas educativos y de la Pedagogía 'normal' (Herrán, 2019b), pero esenciales para la formación, tales como: la muerte, el amor, la evolución de la humanidad, la meditación, la reflexión, el autoconocimiento, la conciencia, la estupidez humana, el altruismo, el egocentrismo.

En esencia, el itinerario formativo de un director, así como el acceso a la función directiva y su carrera profesional, deberían replantearse definitivamente de una forma compleja y orientada a la evolución humana (Hérran, 2013a), haciendo que se centre en los aspectos internos y profundos más que en los externos y superficiales. Esto no sólo podría resolver en parte la falta de candidatos y de expectativas concretas para quienes pretenden ocupar ese cargo, sino que también ayudaría a los directores a redescubrir su identidad, su ética, el sentido profundo y la importancia de la vida, para formar seres humanos mejores y crear mayor conciencia de mundo común (Arboleda, 2021), convirtiéndolos en personas sensibles, maduras, capaces de incidir activamente en el bienestar de toda la comunidad escolar, alumnos, profesores, familias y sociedad en su conjunto.

Lo mismo podría decirse por lo que se refiere a la evaluación del director escolar, que a menudo se limita a medir la eficacia de su trabajo, la consecución de los objetivos de mejora fijados por las administraciones educativas, así como el cumplimiento de los compromisos educativos adquiridos en relación con las demandas de la sociedad española

y los objetivos fijados en el contexto de la Unión Europea. Una vez más, el ámbito en el que se extiende la evaluación es el que tiene que ver con los entornos educativos y se aplica a los procesos de enseñanza y aprendizaje y a sus resultados, al contexto escolar y especialmente a los alumnos, y a la rendición de cuentas a nivel social para la mejora de los centros. De acuerdo con la visión radical e inclusiva, para evaluar al director habría que considerar no los aspectos relacionados con los resultados de aprendizaje de los alumnos, con los resultados de las pruebas y con los datos de tipo OCDE-PISA, objetivos externos y superficiales del proceso educativo que tratan sólo algunos indicadores de carácter instruccional y las competencias (Herrán, 2022c), sino a su capacidad para implementar buenas prácticas educativas, compartirlas con profesores, alumnos y familias, crear un entorno culturalmente rico donde no se adoctrine, sino que se desarrolle un conocimiento profundo (Herrán, Fortunato, Álvarez Aguilar, 2023).

#### **4. Conclusiones**

Para que se produzca un verdadero cambio educativo que incluya la figura del director escolar, es necesario renovar concretamente los aspectos pedagógicos a diferentes niveles: sociocontextual y personal. Sin una sociedad educada, pensemos en la familia, en los medios de comunicación, en la política, en la economía, en las religiones, pero sobre todo, en el caso de la escuela, en la formación del profesorado, no podemos esperar un cambio profundo y duradero. Mientras que, a nivel personal, entre los principales protagonistas de esta evolución, se encuentran, sin duda, los directores escolares que, como personas con más poder dentro de la escuela, deberían ser los primeros interesados en recibir una educación consciente, tal y como afirmaba la primera Pedagogía de la historia con Lao tse (1986), Kung fu tse (1969) y Huan de Shijing (Preciado, 2010) (Herrán, 2013a).

Por esta razón, el enfoque radical e inclusivo prevé devolver al director escolar una importante función pedagógica, junto con una dimensión más humana y profunda, que son algunas de las características distintivas de un verdadero líder educativo. Además de estar libre de condicionamientos ideológicos, normativos y del mercado global, él debería ser libre de pensar y actuar de forma autónoma. El director radical e inclusivo debería ser una persona meditativa, lúcida y despierta, que intente romper, de forma personal, con el sistema global (político, económico), recuperando su función creativa, independiente,

autónoma, coherente, consciente (Arboleda, 2020), completa, madura y no egocéntrica o sesgada.

Además, dado su impacto real en las relaciones personales con el profesorado, el alumnado, las familias y el mundo exterior, debería ser capaz de intervenir de forma positiva en el bienestar de la comunidad escolar, aportando ideas, sentimientos profundos y hablando de temas radicales que ningún sistema educativo es capaz de abordar o tratar. Sus acciones deberían ir encaminadas a un cambio sustancial también de los aspectos normativos, a menudo demasiado parciales, condicionados y cambiantes, y a partir de aquí activar un mecanismo de enseñanza, aprendizaje, formación (Herrán, 2023a), evaluación y renovación pedagógica.

Con esta lucidez, seguridad, claridad y objetividad, parafraseando a Schrödinger (1947), el director radical e inclusivo debería ser capaz de ver lo que otros no ven y de interpretar lo que normalmente no se percibe sobre lo que todos ven (Herrán, 2023b). A través del conocimiento y del autoconocimiento, debería comenzar una verdadera renovación pedagógica y didáctica, con una conciencia ampliada hacia lo interior (Herrán, 2013a).

## Referencias Bibliográficas

- Álvarez, M. (2007). La dirección que tenemos, la dirección que necesitamos. *Participación Educativa*, 5, 83-92.
- Arboleda, J. C. (2020). Educar para la evolución de la vida humana y planetaria. *Revista de la Red Iberoamericana de la Pedagogía*, 9(6), 51-65.
- Arboleda, J. C. (2021). Hacia una didáctica comprensivo edificadora. *Revista Boletín Redipe*, 10(3), 30-79.
- Argudon, Y. (2005). *Educación basada en competencias. Nociones y antecedentes*. Trillas.
- Condorcet, M. J. A. de C., marqués de (1922). *Escritos pedagógicos*. Universal.
- Herrán, A. de la (2004). El autoconocimiento como eje de la formación. *Revista Complutense de Educación*, 15(1), 11-50.
- Herrán, A. de la (2012). Meditaciones para una pedagogía radical. *Filosofía Práctica*.
- Herrán, A. de la (2013a). Reflexiones sobre el Cambio del Cambio en Pedagogía: Un Enfoque radical. *Matices del Posgrado Aragón* (20), 108-133.
- Herrán, A. de la (2013b). Un enfoque radical e inclusivo de la formación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12(2), 163-264.
- Herrán, A. de la (2017a). Para una Pedagogía radical e inclusiva. *Revista Boletín Redipe*, 6(7), 24-32.
- Herrán, A. de la (2017b). Sin meditación no hay educación.
- Herrán, A. de la (2019a). Formación radical: no sólo rompiendo moldes. *Revista Boletín Redipe*, 8(6), 50-57.
- Herrán, A. de la (2019b). La “Mala Práctica” educativa desde el enfoque radical de la formación. *Revista Boletín Redipe*, 8(4), 38-43.

- Herrán, A. de la (2020a). Cuando la educación tiene errores e innovar no es suficiente.
- Herrán, A. de la (2020b). ¿Qué hacemos jugando mal con las cartas de la educación, mientras vamos en un camarote del Titanic. *Revista Boletín Redipe*, 9(2), 33-81.
- Herrán, A. de la (2021). La didáctica y el paradigma del techo de cristal. Una mirada desde el enfoque radical e inclusivo de la educación. *Revista Boletín Redipe*, 10(4), 31-41.
- Herrán, A. de la (2022a). Condorcet, innovador radical de la educación. *Colegio Oficial de Docentes*. N. 299.
- Herrán, A. de la (2022b). Más allá de la Pedagogía de la gallina: A propósito del marco competencial LifeCom. *Cuadernos de pedagogía*, (528), 21.
- Herrán, A. de la (2022c). “¿Y si la educación se estuviese desarrollando en el marco de una educación equivocada? La perspectiva del paradigma radical e inclusivo“. En A. Ocampo González (Comp.), *Tarea crítica de la Educación Inclusiva: transformaciones heterológicas, rearticulaciones políticas, acción fronteriza y creación de otros mundos* (pp. 86-177). Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI).
- Herrán, A. de la (2023a). Del cuidado prenatal a la educación radical. *Revista Boletín Redipe*, 12(3), 14-18.
- Herrán, A. de la (2023b). ¿Mas allá de la educación basada en la conciencia? *Revista Boletín Redipe*, 12(4), 99-109.
- Herrán, A. de la, Fortunato, I., & Álvarez Aguilar, N. T. (2023). Educación y adoctrinamiento: una mirada desde la educación radical e inclusiva. *Pro-Posições*, 34, 1-26.
- Herrán, A. de la, & Herrero, P. R. (2022). The radical inclusive curriculum: contributions toward a theory of complete education. *Asia Pacific Education Review*, 1-14.
- Lao zi. (1986). *El libro del tao* (5° ed.). Madrid. Alfaguara (e.o.: 1978).
- Montero Alcaide, A. (2008). El acceso a la dirección en el sistema educativo español. Dificultades para la definición de un modelo. *Revista de Educación*, 347, 275-298.

Murillo, F. J., Barrio, R., y Pérez Albo, I. (1999). *La dirección escolar: análisis e investigación* (Vol. 136). CIDE.

Nicolosi, A. M. (2020). *Alguna comparación de estudios observacionales en España e Italia*. Redipe: Apropiación, Gestión y Uso Edificador del Conocimiento.

Oria Segura, M. R. (2007). Perfil laboral y apoyo institucional de la dirección escolar en cuatro países de la Unión Europea. *Revista Española de Educación Comparada* 13, 15-51.

Preciado, I. (2010) (Trad.). *Los cuatros libros del emperador amarillo*. Madrid. Trotta.

Schrödinger, E. (1947). *¿Qué es la vida?* Espasa Calpe.

### **Normativa escolar**

LOMLOE (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. Disponible en: [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2020-17264)

## 5.

# ESBOZO SOBRE EL ESTADO DE CONOCIMIENTO DE LA EVALUACIÓN Y LA EVALUACIÓN DE APRENDIZAJES

Caren Dahanna Alfonso Varón<sup>12</sup>

[cdalfonsov@upn.edu.co](mailto:cdalfonsov@upn.edu.co)

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia

### Resumen

El presente artículo es producto derivado de la investigación Narrativa de los resultados de aprendizaje de la Licenciatura en Educación Física de la UPN: Una propuesta para programas de Educación Física, código FEF-627-23, aprobado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP), Colombia.

Al ser el tema central la evaluación y la evaluación de aprendizaje se hizo necesario realizar una búsqueda sobre el estado de conocimiento de estos conceptos, para esto se llevó a cabo un rastreo de información desde el año 2004 hasta el año 2021 a nivel local desde la universidad, a nivel nacional desde las universidades del país e internacional desde las universidades de América Latina. Con este rastreo es posible reconocer que la evaluación durante muchos años ha tenido una mirada tradicional, acrítica y descontextualizada, donde priman elementos de calificación, rendición de cuentas, administración, cuantificación, sectoriedad, regulación y control del aprendizaje. Sin embargo, en la última década se ha hecho un esfuerzo por cambiar de perspectiva y empezar a concebir la

---

<sup>12</sup> Técnica en Juzgamiento deportivo del Servicio Nacional de Aprendizaje. Tecnóloga en Actividad Física del Servicio Nacional de Aprendizaje. Estudiante de décimo semestre de la Licenciatura en Educación Física, Universidad Pedagógica Nacional.

evaluación como estrategia pedagógica para la formación integral y transformación del ser humano.

**Palabras Claves:** *Evaluación, evaluación de aprendizajes, evaluación formativa.*

### **Abstract**

This article is a product derived from the research Narrative of the learning results of the Degree in Physical Education of the UPN: A proposal for Physical Education programs with code FEF-627-23 and accepted at the Research Center of the Pedagogical University National (CIUP), Colombia.

As the central theme is evaluation and learning assessment, it became necessary to carry out a search on the state of knowledge of these concepts, for this, a search of information was carried out from the year 2004 to the year 2021 at the local level from the university, nationally from the country's universities and internationally from the universities of Latin America. With this tracking it is possible to recognize that evaluation for many years has had a traditional, uncritical and decontextualized look, where elements of qualification, accountability, administration, quantification, sectarianism, regulation and control of learning prevail. However, in the last decade an effort has been made to change perspective and begin to conceive evaluation as a pedagogical strategy for the integral formation and transformation of the human being.

**Keywords:** Evaluation, learning evaluation, formative evaluation.

El presente escrito tiene como fin realizar un barrido sobre las investigaciones, las tesis de grado, los artículos y ensayos desarrollados alrededor de los conceptos de evaluación y evaluación de aprendizaje. La información fue

recopilada a nivel local desde la revista *Lúdica Pedagógica* y el repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. A nivel nacional desde universidades públicas y privadas del país y a nivel internacional desde universidades de América Latina.

En la revista *Lúdica Pedagógica*, se encontró el artículo: *La evaluación-calificación en educación física*, donde se presenta un análisis crítico de los modelos tradicionales de evaluación- calificación en Educación Física y se realiza una propuesta alternativa relacionada con la evaluación formativa y compartida, resaltando las formas colaborativas de evaluar desde la Educación Física.

Teniendo en cuenta lo anterior, López y otros (2004) definen la evaluación formativa como:

Todo proceso de evaluación cuya finalidad principal es mejorar los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar. Es todo proceso de evaluación que sirve para que el alumnado aprenda más (y/o corrija sus errores) y para que el profesorado aprenda a trabajar mejor (a perfeccionar su práctica docente). Por decirlo de otro modo, la finalidad no es calificar al alumno, sino disponer de información que permita saber cómo ayudar al alumnado a mejorar y aprender más... y que sirva, a su vez, para que los profesores aprendan a hacer su trabajo, cada vez mejor (p. 67) .

De este modo, la evaluación formativa pretende enriquecer y desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan en el contexto educativo, resaltando la importancia de que los estudiantes aprendan cada vez más, pero sin dejar de lado el profesorado a quien la evaluación le permite analizar y reflexionar sobre la manera en la que realiza su trabajo y los resultados que obtiene.

Por otro lado, la evaluación compartida es concebida como “El producto de un diálogo y una toma de decisiones mutuas y/o colectivas, más que un proceso individual e impuesto. Dentro de estos procesos las autoevaluaciones, las coevaluaciones y las evaluaciones y calificaciones dialogadas, son técnicas que juegan un papel fundamental” (López, y otros, 2004). Así, este tipo de evaluación

busca que el proceso se desarrolle continuamente con todos los actores que hacen parte del proceso educativo propiciando así, escenarios de colectividad donde cada individuo tiene un rol específico y aporta de manera particular en la toma de decisiones.

Ahora bien, otro documento encontrado, es titulado: *La resignificación de la profesión docente a partir de los procesos integrados de formación permanente y la evaluación pedagógica*, en este se resalta la necesidad de resignificar la profesión docente considerando los procesos de formación permanente y de evaluación. Así pues, García (2005) menciona que es posible concebir la evaluación desde la perspectiva docente como:

Una estrategia pedagógica con el propósito de mejorar la calidad y lograr la excelencia educativa, intención válida en los diferentes discursos; sin embargo, lo que realmente busca es afianzar la rendición de cuentas y consolidar las políticas de control fiscal, la reacomodación financiera del Estado con los recortes presupuestales para la educación a través de la reducción de las plantas de personal. Recuérdese que la evaluación responde ante todo a lo económico, que es lo que define las políticas internacionales que afectan las estructuras pedagógicas y curriculares en los diferentes niveles educativos, que se adecuan a las exigencias de los organismos prestamistas multinacionales que al final de cuentas son las que concretan las orientaciones educativas para América Latina (p. 101).

De esta manera es posible afirmar que la evaluación se relaciona con la rendición de cuentas y como proceso administrativo principalmente de control propio a la labor docente, donde esté la distingue como una posibilidad de mejorar su práctica, reconociendo que en los procesos de evaluación docente se debe:

Definir políticas que promuevan y articulen la estructuración de un sistema de formación permanente, que sea un derecho y un deber del docente, con el diseño e implementación de procesos de formación continuada, de capacitación y actualización docente con ejes conceptuales y

procedimientos, adaptados a sus características, necesidades e intereses (García, 2005, p. 103).

Considerando lo anterior, la evaluación se puede entender como una parte imprescindible de la docencia ya que esta posibilita la reflexión sobre el proceso de enseñanza- aprendizaje y la construcción de conocimiento facilitando así la formación, el desarrollo y crecimiento no solo del docente sino de la comunidad académica.

Para continuar, en el repositorio institucional se rastrearon y hallaron tres documentos, el primero: *La evaluación formativa en la educación física*; publicado en el año 2016; el segundo; *Las prácticas evaluativas en el marco del decreto 1290: ¿incidencia en la evaluación de estudiantes?* publicado en el año 2013 y, por último *Evaluación de los Aprendizajes, La Evaluación como Tecnología de Gobierno*; publicado en el 2013.

En los tres documentos se evidencia un interés por dejar de lado la evaluación como cuantificadora, sectoria y excluyente del aprendizaje y proponer nuevas formas de evaluación para lograr un desarrollo integral del sujeto.

Al respecto, Penagos (2016, p. 19) en *La evaluación formativa en la educación física*, señala que:

La evaluación no es el resultado del seguimiento y control de los avances continuos del proceso de formación y aprendizaje, puesto que no se tienen puntos referenciales iniciales para lograr las comparaciones finales en las que se identifiquen avances, estancamientos y obstáculos en los procesos educativos.

La cultura de la evaluación en las instituciones formales y no formales es vista de diferentes maneras, por tanto, se le asignan sentidos y funciones distintas, permitiendo un sin fin de miradas diversas que se mueven en el ámbito de la costumbre, la creencia, la facilidad, la necesidad, y la interpretación personal de la normatividad. ( Penagos, 2016, p.20)

En segundo lugar, Ortiz (2013) en su documento: “*Las prácticas evaluativas en el marco del decreto 1290: ¿incidencia en la evaluación de estudiantes?*” hace un barrido por las políticas nacionales e internacionales referentes a la evaluación, donde expresa que la Política Educativa Nacional no es autónoma pues depende de intereses particulares a nivel nacional e internacional (p.18).

Siendo así la evaluación desde lo gubernamental se enfoca como fin, más no como proceso en sí misma, y sus principales funciones son cuantificar, individualizar y masificar tanto los conocimientos como a los sujetos, todo como parte de un proceso globalizador a través de ideologías capitalistas y neoliberales.

De igual modo, este tipo de evaluación causa la deserción escolar, pues busca fortalecer la educación para el trabajo, el alquiler de mano de obra y la evaluación competitiva donde prevalecen pruebas, test y quiz, con la cual se valora la memoria y la evaluación final dejando de lado la evaluación de los procesos (Santos Guerra, 1995, citado en Ortiz, 2013, p. 97).

Por último, Vázquez Castillo (2013) en su documento: *Evaluación de los aprendizajes, la evaluación como tecnología de gobierno* señala que:

La evaluación ya no consiste en la simple aplicación de instrumentos y técnicas de categorización, sino que se convierte en tecnología de gobierno que regula la forma de actuar, ser y pensar de los sujetos en el contexto educativo, generando relaciones de poder mediante las cuales se empiezan a gestar el desarrollo de políticas, normas y parámetros de encauzamiento de las prácticas y por ende de los sujetos (p.16 ).

Es decir, que la evaluación de los aprendizajes desde una mirada totalizadora y gubernamental no solo evalúa, clasifica y califica a los sujetos por la cantidad de conocimientos memorizados sino además los castiga dándoles planes de mejoramiento, pues su objetivo es realizar un culto a la eficacia posibilitando así realizar diferentes procesos de control de calidad.

En síntesis, se puede señalar según lo textos encontrados en el repositorio que la evaluación es utilizada para la masificación y encauzamiento de la población

volviéndose esta una forma más de control de la conducta y orientación para fines del sistema neoliberal además, de los usos de clasificación, calificación y estigmatización de la evaluación cuantitativa. Es por esto que surge la necesidad de fomentar propuestas de evaluación que incluyan la evaluación formativa la cual va más allá de una calificación, y pretende ser una evaluación constante de aspectos significativos para una posible reformulación del proceso de aprendizaje en donde la evaluación se convierta en un elemento individualizador que guie y oriente los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, desde el nivel nacional, fue hallado el documento *Evaluación en educación física: Concepciones y prácticas docentes* localizado en la revista Voces y Silencios de la Universidad de los Andes, en este artículo se denota el interés de evaluar en la educación física por dos razones fundamentales: “La primera se refiere a que la evaluación es una exigencia del colegio, y la segunda, a que es una estrategia que les permite conocer el estado de aprendizaje de sus estudiantes” (Foglia, 2014, p.106).

También, se encontró el documento titulado *Imaginario sobre la evaluación del aprendizaje en Educación física escolar en la Institución Educativa José Antonio Galán*, publicado en el año 2021 en la Universidad de Córdoba, en este no solo se abordan los imaginarios sociales en la evaluación en el área de la Educación Física sino también las prácticas, fines y tendencias de la misma que se desarrollan en este sector del país.

Según Almanza y Piñeros (2021) autores del artículo mencionado anteriormente se puede determinar que la evaluación se hace con un énfasis deportivo en donde los conceptos, datos y técnicas son las de mayor relevancia en el proceso de aprendizaje, y esto se evalúa según lo mostrado en la práctica de cada uno, aunque es una evaluación individualizada se vuelve un instrumento de cuantificación y demostración de resultados, adicionalmente dentro del documento se encontró que se hace alusión a la evaluación formativa dentro del Área de Educación Física, Recreación y Deporte (AERD) explícitamente se menciona que “Con base en esta concepción del cuerpo deben surgir criterios de evaluación en el

AERD , que promueva en los estudiantes, la autonomía y la responsabilidad para el cuidado y el manejo del propio cuerpo físico (p.13).

Otro documento: *Una mirada a las técnicas e instrumentos evaluativos que implementan los docentes de educación física en las instituciones públicas del municipio de Villavicencio*, publicado en el 2019 en el repositorio de la Universidad de los Llanos (Unillanos), inicialmente recorre los fines y decretos de gobernabilidad que hay referente a la Educación Física (EF) y a la evaluación, por medio de las cuales se regulan y se dictan normas pues se habla de la evaluación como la garantía para un mejor aprendizaje dentro de las áreas fundamentales en las cuales se encuentra la Educación Física, reconociendo lo anterior Morales (2019) menciona que:

La evaluación formativa es el proceso por el cual el docente regula, dosifica, media, construye, describe, predice, informa, establece, etc., los aprendizajes en los estudiantes; entonces es un proceso fundamental para la educación, ya que busca alcanzar competencias que le permitan a los estudiantes, no solo el dominio o posesión de conocimientos, sino determinar también la adquisición de capacidades y técnicas a nivel social, motriz y afectivo (p. 20)

Además, en el documento se presenta un recorrido por la evaluación por logros fundamentada desde Tyler (1942), la evaluación como clasificadora y reguladora de conductas desde Casanova (1997) y la evaluación Formativa desde la mirada de Blázquez (2003).

Desde la mirada internacional, en el repositorio de la Pontificia Universidad Católica de Chile se encontró el artículo titulado *La evaluación y las reformas educativas en América Latina*, aquí se menciona que en los últimos 20 años la evaluación educativa ha tenido un gran impacto y desarrollo en América Latina, puesto que los diferentes países han comprendido que “el conocimiento e información producida a través de las evaluaciones es fundamental para dar cuenta de los logros; comprender los problemas y realizar los cambios necesarios para mejorar los procesos y resultados educativos” (Martinic, 2010).

Asimismo, Martinic (2010, p. 31) realiza un análisis de tres ciclos en las reformas educativas en América Latina en donde se encuentra implícita la evaluación; la primera predominó hacia los años ochenta, allí prevalece un enfoque económico el cual está centrado en el estudio de costos y beneficios, por lo que gran parte de las evaluaciones de este periodo se concentraban en la eficiencia del sistema y las evaluaciones de aprendizaje se realizaban con base a normas y en función del promedio y porcentaje de respuestas correctas.

La segunda reforma es propia de los años noventa y se centra en los productos de los sistemas educativos analizando los resultados de aprendizaje y los factores que pueden explicarlos, aquí las evaluaciones tienen por objeto los aprendizajes absolutos, se da inicio con una evaluación de aprendizaje basándose en criterios que involucran el logro de conocimientos, destrezas y habilidades, y por último, la tercera reforma, se desarrolló en los años dos mil y buscaba transformar los modos de pensar, organizar y poner en práctica los procesos educativos, destacando los procesos pedagógicos de aprendizaje en correspondencia con los contextos socioculturales de los estudiantes, en este periodo la evaluación entra a comparar el progreso que tiene el alumno y la mejora respecto a la medición inicial y su proyección.

Considerando lo anterior es posible deducir que la evaluación ha sido asimilada de varias maneras y se ha desarrollado en relación con las necesidades e intereses de los actores del proceso educativo pues busca aportar información por lo menos a cuatro públicos específicos; autoridades, directivos, docentes y familias. Así, la evaluación se requiere para la toma de decisiones pues se concibe como una actividad neutral, objetiva y que está por encima de los intereses particulares y en juego en cualquier decisión política (Martinic, 2010, p. 37).

Ahora bien, más específicamente en la evaluación de aprendizajes en el repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú fue encontrado el artículo *Evaluación de los aprendizajes en la Universidad*, allí la evaluación de aprendizajes es un tema que ha generado diferentes reflexiones y debates pedagógicos durante las últimas décadas en los ámbitos educativos.

Al respecto, Flores (2010, p. 2) su autor, menciona que la evaluación es un concepto genérico que involucra, apreciar, estimar o calcular el valor de algo, a su vez resalta que en el ámbito educativo es normal utilizar términos relacionados con el monitoreo, diagnóstico, acreditación, medición del desempeño, todos estos haciendo énfasis en algún aspecto de la evaluación. De este modo, cuando se habla de evaluación, en la universidad por ejemplo, se puede estar hablando de evaluar a múltiples agentes: alumnos, profesores, la institución educativa en sí, las autoridades educativas, o más bien las metodologías y los currículos de enseñanza de cada Facultad.

De esta manera, la evaluación de aprendizajes se relaciona con la forma de estimar, apreciar o calcular qué tanto ha aprendido el alumno, y su finalidad esta directamente relacionada con el reflexionar, emitir juicios de valor y tomar decisiones pertinentes para optimizar el aprendizaje, en consecuencia la toma de decisiones propia de la evaluación debe basarse en criterios previamente establecidos los cuales se obtienen a partir de los objetivos de aprendizaje. (Flores, 2010, p.2)

Ahora bien, para realizar un aporte respecto a algunas funciones de la evaluación, en el repositorio académico de la Universidad de Chile en el libro: *Planificación y Evaluación para los Aprendizajes en Educación Infantil desde un Enfoque de Derechos*, en el capítulo III denominado *Evaluación para los aprendizajes* se señala:

La evaluación predictiva o Inicial (Diagnóstica), esta tiene como principal objetivo evaluar los conocimientos y experiencias previas buscando que las nuevas experiencias de aprendizaje se enlacen con lo que el estudiante ha vivenciado anteriormente, además esta evaluación busca anticipar las dificultades de los estudiantes. La evaluación formativa la cual se realiza al terminar las tareas de aprendizaje y tiene como propósito informar sobre los logros alcanzados, gracias a esto se hace posible reconocer las dificultades en el aprendizaje e iniciar una búsqueda de estrategias educativas más exitosas. La evaluación acumulativa o sumativa es aquella que se realiza después de un periodo de aprendizaje, es decir,

en la terminación de un curso o programa, cabe resaltar en algunos casos esta evaluación se usa con el fin de otorgar una certificación o notificar el nivel alcanzado a los diferentes actores del proceso educativo. La evaluación según el marco de referencia utilizada para emitir un juicio de valor, esta evaluación puede ser descrita desde una norma o un criterio y se refiere al modo como son interpretados los resultados que se han recolectado lo cual está directamente relacionado con el educador. (Manhey, 2021, p. 188).

En la Universidad de Costa Rica fue encontrado el artículo: *La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos*, aquí se sugieren diferentes normas que los evaluadores y las personas involucradas en los procesos evaluativos deberían tener en cuenta para cumplir cuatro condiciones principales, las cuales serán mencionadas a continuación:

En primer lugar, útil al facilitar informaciones acerca de virtudes y defectos así como soluciones para mejorar; en segundo lugar, factible al emplear procedimientos evaluativos que se puedan utilizar sin mucho problema; en tercer lugar, ética al basarse en compromisos explícitos que aseguren la necesaria cooperación, la protección de los derechos de las partes implicadas y la honradez de los resultados; finalmente, exacta al describir el objeto en su evolución y contexto, al revelar virtudes y defectos, al estar libre de influencias y al proporcionar conclusiones (Stufflebeam y Shinkfield ,1995, citado en Mora, 2004, pág. 5)

Para finalizar y a manera de conclusión respecto a la evaluación se puede decir que durante muchos años ha tenido una mirada tradicional, acrítica y descontextualizada, donde priman elementos de calificación, rendición de cuentas, administración, cuantificación, sectariedad, regulación y control del aprendizaje, sin embargo, en la última década se ha hecho un esfuerzo un poco lento de pasar a una evaluación como estrategia pedagógica para la formación integral, esto desde políticas educativas regulatorias que han dejado poca efectividad y una gran deserción escolar.

Algunas Universidades a nivel nacional han reflexionado sobre la evaluación en la Educación Física como una oportunidad de transformación del ser humano desde lo corporal, como una oportunidad de analizar los procesos de aprendizaje que desarrollan los estudiantes, no obstante, aún se caracteriza por ser deportivizada, técnica, instrumentalizada y cuantificadora de resultados

De la evaluación de aprendizajes se habla poco en los hallazgos encontrados sin embargo, se hace referencia a este tipo de evaluación como reflexiva, que permite estimar y proponer para generar toma de decisiones que permitan mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y la cual se debe realizar constantemente, es decir, durante todo el proceso reconociendo que cada estudiantes cuenta con particularidades e individualidades que hacen que los procesos de aprendizaje al interior de las aulas sean diferentes.

## Referencias bibliográficas

Almanza A, G. E., & Pinillos G, J. M. (2021). Imaginarios sobre la evaluación del aprendizaje en educación física escolar en la institución educativa José Antonio Galán. *Assensus*, 6(10), 2021. <https://doi.org/10.21897/assensus.2283>

Flóres, C. (2010). Evaluación de los aprendizajes en la Universidad. *Revista sobre Docencia Universitaria* , 1-6.

Foglia, G.E. (2014). Evaluación en educación física: concepciones y prácticas docentes Recuperado de <https://revistas.uniandes.edu.co/doi/pdf/10.18175/vys5.2.2014.02>

García, L. (2005). La resignificación de la profesión docente a partir de los procesos integrados de formación permanente y la evaluación pedagógica. *Lúdica Pedagógica*, 99-103.

Morales Ospina, C. (2019). *Una Mirada a las Técnicas e Instrumentos Evaluativos que Implementan los Docentes de Educación Física en las Instituciones Públicas del Municipio de Villavicencio*. Villavicencio: Universidad de los Llanos, 2019.

López, V., Pérez, D., Archilla, M., García, J., García, A., González, M., . . . Juan, P. (2004). La evaluación-calificación en educación física. *Lúdica Pedagógica* , 63-71.

Manhey, M. (2021). *Planificación y Evaluación para los Aprendizajes en Educación Infantil desde un Enfoque de Derechos*. Santiago de Chile: Ariadna Ediciones.

Martinic, S. (2010). La evaluación y las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 30-43.

Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación* , 1-28.

Penagos, H. J. (2016). *La evaluación formativa en la educación física*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/2819>.

Ortiz, F. M. (2013). *Las prácticas evaluativas en el marco del Decreto 1290 : ¿incidencia en la evaluación de estudiantes? La experiencia en la Institución Educativa Departamental Integrada de Sutatausa - Cundinamarca*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/822>.

Vásquez, J. C. (2013). *Evaluación de los aprendizajes. La evaluación como tecnología de gobierno*. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/1133>

## 6.

# ENAJENADOS: LOS JÓVENES MARGINADOS AL SERVICIO DE LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA

**Neyda Campaz Camacho<sup>13</sup>**

**Arlis Yamile Molina Dimate<sup>14</sup>**

**Nubia Constanza Cantor Pineda<sup>15</sup>**

**John Alexander Bedoya Ocampo<sup>16</sup>**

---

<sup>13</sup> Miembro de la comunidad afrocolombiana. Trabajadora social, con Maestría en Política Social de la Pontificia Universidad Javeriana. Exbecaria del programa Martin Luther King Jr Embajada de Los Estados Unidos y Pontificia Universidad Javeriana. Autodidacta. Pedagoga Social de la Corporación Universitaria Minuto de Dios. Miembro de la Red de Docentes Investigadores (REDDI). Miembro del Semillero P'álante Pacífico Facultad de Economía Universidad de Los Andes. Línea de investigación: "Lenguajes, comprensiones discursivas, pedagogía social, producción textual, educación, comunicación y formación del profesorado.

<sup>14</sup> Ingeniera de Sistemas, especialista en redes de alta velocidad y distribuidas de la Universidad INCCA de Colombia, magister en Docencia de la universidad de la Salle, docente de Informática y tecnología por 28 años en el sector público y privado, con la idea presente de la actualización y de la necesidad de innovar en diversos espacios pedagógicos con estudiantes, me encanta generar proyectos de índole social que permitan al estudiante desarrollar sentido de pertenencia por la investigación y por su territorio.

<sup>15</sup> Mi experiencia de trabajo pastoral y social en contextos de conflicto armado, así como mi desempeño en docencia y educación informal se han convertido en la fuente de mi interés para estudiar Licenciatura en Ciencias Religiosas, así como para profundizar mi formación académica cursando la Maestría en Teología. La conjugación de la teología con el trabajo contextual, me han capacitado para orientar y desarrollar proyectos educativos y pastorales, teniendo en cuenta la pluralidad y diversidad de la sociedad que estamos construyendo.

<sup>16</sup> Filólogo de la Universidad Nacional de Colombia, magister en Derechos Humanos de la Universidad Tadeo. Docente de inglés en colegios e institutos.

## Resumen

Toda esta lucha política, que la podemos llamar también discurso político, nace de la narrativa de la estudiante universitaria Nery Palma, procedente de la ciudad de Buenaventura en el Pacífico colombiano para un primer estudio sobre el sistema educativo en Colombia. Escuchando a Nery en su narrativa vuelvo a recrear aquellas palabras en las que desafiaba a este sistema colonialista, patriarcal y opresor para alentar a las mentes y a los cuerpos de seres humanos despojados de su humanidad y de su libertad, convertidos en desechos sociales, cuando no en parias políticos donde su voz no es escuchada y su presencia es invisible.

Esta ponencia tiene todo el contenido de una investigación que podemos llamar “una investigación en secuencia”, esto es en palabras de Frantz Fanon, “una investigación apasionada”, y que va más allá de la emulación, los libretos y ciertos discursos pedantes. Es una investigación que como me decía Nery en su entrevista, no surge de los libros, es decir, de lo que ya está escrito y previamente legitimado por la ciencia. En cambio, sí es una investigación, que surge de la experiencia, de un conocimiento que se construye en los contextos y en las vidas de aquellas personas que represento en esta ponencia, y cuya presencia quiero visibilizar y cuyas voces quiero posicionar en este I Congreso de Educación Conciencia y Competencias para una pedagogía y una didáctica de la enseñanza.

Palabras clave: Educación, orientación escolar, pedagogía, cultura, sistema educativo

### *ALIENATED: MARGINALIZED YOUNG PEOPLE AT THE SERVICE OF EDUCATIONAL POLICY IN COLOMBIA*

#### ABSTRACT

All this political struggle, which we can also call political discourse, stems from the narrative of the university student Nery Palma, who came from the city of Buenaventura in the Colombian Pacific for a first study on the educational system in Colombia. Listening to Nery in his narrative, I recreate those words in which he challenged this colonialist, patriarchal and oppressive system to encourage the

minds and bodies of human beings stripped of their humanity and freedom, turned into social waste, when not in political outcasts where their voice is not heard and their presence is invisible.

This presentation has all the content of an investigation that we can call "a sequential investigation", that is, in the words of Frantz Fanon, "a passionate investigation", and that goes beyond emulation, scripts and certain pedantic speeches. It is an investigation that, as Nery told me in her interview, does not arise from books, that is, from what is already written and previously legitimized by science. On the other hand, it is an investigation, which arises from experience, from knowledge that is built in the contexts and in the lives of those people that I represent in this presentation, and whose presence I want to make visible and whose voices I want to position in this First Congress. of Education Awareness and Competences for a pedagogy and a teaching didactics.

Keywords: Education, school guidance, pedagogy, culture, educational system

## **INTRODUCCIÓN**

Esta ponencia inicia con la observación participante a una mujer indígena en una conferencia, algo parecida a esta, en la que le pregunté, por si era el sistema educativo quien se adaptaba a la cultura o la cultura al sistema educativo. Naturalmente, la mujer indígena, muy sabia, me respondió, que claramente era el sistema educativo el que se adaptaba a la cultura y no al revés. No obstante, tengo referencias (en un mensaje de correo electrónico) de que este proceso del que trato en mis investigaciones, se interpreta como de "adaptación, resiliencia y etnografía" para la investigación con grupos afrodescendientes y marginados de la sociedad.

Pero con todo lo anterior hace falta decir, que el espacio al que nos abocamos aquí, es considerado por Bechelloni, Giovanni (2001) citando a Bourdieu y Passeron, como campo cultural, llamado también mercado de los bienes simbólicos o mercado de los mensajes culturales, para indicar con más precisión cuáles podrían ser las características de los determinantes estructurales que condición las vidas de los jóvenes en Colombia, así como el acceso a los bienes simbólicos de los mismos en

el marco de un mundo globalizado y de una política educativa particularmente excluyente. Y hemos titulado esta Ponencia como “enajenados”, entre muchas razones, por una en particular: la de la estudiante de bachillerato, Valentina Rentería, quien es referenciada en la narrativa de una estudiante en la reciente publicación de las *Aproximaciones a la Orientación Escolar: la orientación escolar como mecanismo pedagógico de inclusión e interiorización de la educación y la cultura* para destacar, el rol o la figura del docente orientador en contextos de marginalidad.

Y dada la conversación con el grupo focal de la mencionada investigación, este grupo de estudiantes manifiesta, el hecho de no sentirse escuchados por sus docentes, y que además de esto, no buscan espacios para discutir con ellos posibles alternativas para mejorar su rendimiento académico. En este sentido, algunos estudiantes mencionan el caso particular de la orientadora escolar de aquel entonces, que, en palabras de Valentina, normalmente les dice “ah, es que ustedes son...en comparación con el otro décimo, son el peor. Hagan lo que quieran, o ustedes verán que hacen”. De acuerdo con la percepción de este grupo de estudiantes, se reitera, que sus maestros no se toman el tiempo para escuchar y buscar junto con ellos alternativas de mejoramiento. Por el contrario, dice un estudiante literalmente, que algunos de sus docentes los pordebajean y los estigmatizan cuando no rinden; además, dicen no entender qué es y para qué sirve una orientadora escolar. De hecho, la coordinadora académica, dice otro estudiante, sólo se ocupa de la coordinación académica, pero nunca les toca (...), así como en este caso, sobre qué les pasa, y les empiece a hablar así (...). Se considera que es con la primera persona que están hablando así.

Ya en una entrevista para este mismo estudio, una de las docentes argumentaba, que ella considera, que es importante que los estudiantes comprendan y asimilen el papel del orientador, pero que, además, sea respetado; porque, prosigue la docente, ha habido tantos cambios en el colegio de orientadoras, que cada una trae su forma de trabajo y a veces los chicos les dicen, “que para qué van a hablar con esa persona, si esa persona va y lo regaña”. Pues ella considera, que esa no es la

función. Además, el rol del docente orientador, no se puede confundir con el de coordinación porque allí en el colegio ha pasado justamente eso: los estudiantes se confunden y terminan por no saber si se trata de la coordinadora o la orientadora.

En resumen, enfatiza la docente, que, a su modo de ver, los niños deben tener claro cuál es el papel del orientador y deben sentirse a gusto para poder contarle cosas que ellos consideran importantes. De otra parte, también es fundamental dice ella, tener claro, que el docente orientador no está en el colegio para repartir refrigerios, si no para un trabajo vocacional. En este sentido, se entiende, que a las manos del docente orientador llegan informaciones a las cuales la mayoría de los docentes de aula no tiene acceso, como ejemplo, aspectos relacionados con las universidades, el SENA y otro tipo de información, dice.

Pero todavía cabe añadir, que el papel del docente orientador en los colegios hace falta ser explicado a los profesores, sobre todo, por las cosas de las cuales se puede hablar y de las cuales no. Según observa esta misma docente, hay colegios donde se ventilan ciertas cosas de los niños que no tendrían por qué ventilarse. Por ejemplo, en reuniones, comisiones, entre otros. Y dice ella, que no solo pasa en ese colegio, sino en muchos. Entonces, prosigue la docente, que las cosas de las niñas y los niños se vuelven un anecdotario. Con todo concluye la docente, que en eso se han cometido muchos errores, muchísimos, ya que el manejo de la información debe ser respetuoso y veraz.

## I. MARCO TEÓRICO-CONCEPTUAL

Si nos fijamos bien en el resumen de esta ponencia, hemos hecho mención a una primera investigación llevada a cabo sobre el sistema educativo en Colombia, en la cual hemos citado a Frantz Fanon para hablar de la diáspora africana en un continuo rezago y desarraigo. En esa primera investigación, le hemos citado para decir, que él como filósofo, escritor y revolucionario, entendió el racismo como una jerarquía de superioridad que ha sido políticamente producida sobre la línea de lo humano, y que durante estos siglos el sistema imperialista, occidental, cristianocéntrico, capitalista, patriarcal, moderno y colonial la ha utilizado como *estructura* para

dominar las mentes y los cuerpos de seres humanos como si fueran un “consumo cultural” y un reproductor de la desigualdad entre las clases sociales.

Ahora bien, también hemos citado a Cárdenas, Ñopo y Castañeda (2012), quienes para el caso colombiano observan, que algunos mecanismos que perpetúan la desigualdad en las sociedades modernas tienen que ver con la pertenencia a un grupo particular, la elección personal, la herencia familiar o cultural que las incorpora a una categoría dentro de la sociedad, conduciéndolas a situaciones individuales y sociales de exclusión. Una inferencia que se puede hacer de la descripción anterior, en caso de que se quiera estudiar a los grupos afrocolombianos sería, indagar en las diferentes situaciones y condiciones en las que actualmente viven estos grupos, para entender la configuración de *su* desigualdad frente a la educación y la cultura.

De otro lado, las experiencias y circunstancias de mi trabajo como profesional y como docente orientadora en este caso, me han llevado a seguir ahondando en la idea de los factores que a nivel general continúan interviniendo en el acceso a los bienes básicos de las personas, pero sobre todo, de los jóvenes que provienen de sectores marginados. En referencia, al estar vinculada como docente orientadora de la Secretaría de Educación del Distrito-Bogotá, puede decir, que es un campo privilegiado para la investigación, pero no cualquier investigación, sino para la investigación etnográfica, que se inserta en los entornos y contextos particulares de las personas que allí viven.

En estos términos, la idea de conversar, tanto con académicos como con quienes viven estas situaciones, es porque se hace necesario contar con un mayor y mejor registro-índice de calidad de la información que a través de estos estudios proporcionamos a la sociedad y a la ciencia en particular. Y en este sentido, tomamos a bien, trabajar con el método etnográfico, ya que en palabras de Restrepo (2016), significa que se puede describir lo que *una gente* hace desde la perspectiva de la misma gente. Dicho en otras palabras, se puede realizar un estudio etnográfico para buscar, tanto en las prácticas como en los significados de las mismas, la perspectiva que la gente tiene sobre esas prácticas. Según Restrepo, lo que busca un estudio etnográfico es, describir contextualmente las relaciones complejas entre

esas prácticas y sus significados para unas personas concretas sobre algo en particular.

Así, por ejemplo, se puede indagar desde el punto de vista etnográfico, sobre un ritual, un lugar, una actividad económica, una institución o un programa gubernamental. La articulación entre esas prácticas y los significados de las mismas, dice el autor, es lo que permite dar cuenta de ciertos aspectos de la vida de unas personas sin descuidar, cómo ellas entienden tales aspectos de su mundo. Se puede decir entonces, que la descripción de lo que la gente hace y lo que la gente dice que hace, según el autor, no puede traducirse en una preocupación por encontrar incoherencias. Por el contrario, lo anterior responde más bien, a la expectativa que se oculta a la etnografía por considerar que los niveles de acción y reflexión sobre la acción, es a la par, tan importante cuando se trata de comprender la densidad de la vida social, independientemente del contexto que se esté analizando.

Nótese, que en cuanto que las investigaciones etnográficas se refieren a descripciones sobre la relación entre práctica y significado para unas personas sobre algunos asuntos de la vida social específicamente, eso hace, según Restrepo, que impliquen comprensiones situadas. Y son comprensiones situadas, porque según él, dan cuenta de unas maneras de habitar e imaginar el mundo para los individuos con quienes se lleva a cabo la investigación. Pero todavía cabe añadir, que son situadas también, porque están sujetas de manera importante, a una serie de experiencias, como, por ejemplo, conversaciones, observaciones, inferencias e interpretaciones, que el etnógrafo mantiene en un tiempo determinado que para esas personas también significan, teniendo en cuenta sus propios lugares, trayectorias, relaciones sociales y las tensiones que representan.

Existe empero, una constante, y es, que, aunque los resultados de un estudio etnográfico sean situados, es decir, en unas personas y lugares concretos, esto no significa que no se pueden generalizar. Según argumenta Restrepo (2016), desde las bases concretas de la etnografía se logra establecer algunas generalizaciones y teorizaciones que están más allá de los espacios y gentes con las que se ha

llevado a cabo el estudio. En este sentido, el etnógrafo se esfuerza por destacar las particularidades de ese contexto, y asimismo crear los modos en que esas particularidades contribuyen a la comprensión y conceptualización de lo que pasa en esos contextos. Para ilustrar lo anterior se diría, que si se hiciera un estudio etnográfico de cómo se configuran y operan las clientelas políticas en un barrio de Bogotá, dice Restrepo, que lo que allí se hallare, no se limitaría a dicho barrio, sino, que lo que está mostrando es, ciertos asuntos de la cultura política más amplia del país. De lo anterior se podrían aportar otros ejemplos. No obstante, lo que se quiere subrayar es, que de estas comprensiones situadas se pueden hacer generalizaciones porque lo que está en juego no es el lugar de estudio, tanto como el objeto de estudio.

## **II. METODOLOGÍA**

Al hablar de los enfoques cuantitativos y cualitativos en metodología de la investigación, tanto Hernández Sampieri (2014) como Restrepo (2016) refieren, en que las maneras de llevar a cabo una investigación es una decisión del investigador, en las que adapta y armoniza el planteamiento del problema a algunos de estos enfoques. Así, por ejemplo, si lo que se quiere es, explorar un problema para tener un entendimiento más profundo del mismo, se hace necesario considerar el enfoque cualitativo. A propósito del enfoque cualitativo dice el autor, que cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño. Esto es, que cada investigación cualitativa es una pieza artesanal de conocimiento, hecha a mano y a la medida de las circunstancias.

Pero todavía cabe añadir, que en la investigación cualitativa el término diseño adquiere una significación distinta, en el sentido, de que la investigación cualitativa siempre está sujeta a las condiciones particulares del contexto. Por dicha razón, los estudiosos han considerado que el diseño se encamine al abordaje general que se utilizará en el proceso de investigación y se puede denominar, como aproximación, marco interpretativo o estrategia de indagación. Dentro de los diseños más básicos de investigación cualitativa se encuentran clasificados los siguientes: el diseño

narrativo, diseño de investigación-acción, el diseño etnográfico, la teoría fundamentada, diseño fenomenológico y los estudios de caso.

Acerca del diseño escribe Hernández Sampieri, que éste, al igual que la muestra, la recolección de datos y su respectivo análisis, se va configurando desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo. Se debe anotar, que se harán los ajustes necesarios durante el proceso, pero es más bien una manera de enfocar el fenómeno de interés para hacer que surja la teoría. Considerando lo anterior, se diría, que el diseño etnográfico busca explorar, examinar y entender sistemas sociales como, por ejemplo: grupos comunidades, sociedades y culturas, conforme a interpretaciones y significados culturales mucho más profundos, desde la perspectiva y el punto de vista de los participantes o nativos.

De acuerdo con McLeod y Thomson (2009) y Patton (2002) citado por Hernández Sampieri (2014), los diseños pretenden describir, interpretar y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas presentes en dichos sistemas. Hasta pueden ser muy amplios y comprender la historia, la geografía y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural, y dentro de estos: rituales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes y un sinfín de elementos. Se añade, que también Caines (2010) y Álvarez-Gayou (2003) han indicado, que el propósito de la investigación etnográfica es, describir y analizar lo que las personas de un sitio, estrato o contexto determinado hacen continuamente, observando a los participantes en acción y dando significado a esos comportamientos según las circunstancias comunes o especiales de un proceso cultural.

Por lo que se refiere a los diseños etnográficos, además, estos se destacan por estudiar categorías, temas y patrones asociados con las culturas. Así, desde las civilizaciones antiguas hasta grupos y organizaciones actuales como las grandes transnacionales del mundo, las etnias indígenas o los hinchas de un equipo de futbol pueden ser objetos de estudio. Acerca de las características de los estudios etnográficos se dice, que las preguntas deben ser formuladas, permitiendo, no

solamente observar la cultura, sino también discernir, interpretar y entender su estructura, patrones de comportamiento y funciones dentro de ella. Los planteamientos etnográficos por su parte, no abarcan únicamente los hechos, sino también los significados explicando la cultura estudiada.

Otras de las características que la definen son: la observación directa, el hecho de que es un método interpretativo, reflexivo y constructivista. Así también, registra los procesos sociales y las interacciones en un diario de campo como herramienta que guía esa misma experiencia de significados. Pero todavía cabe añadir, que en los estudios etnográficos la información es interpretada *desde dentro*, esto es, desde el propio contexto social de un sistema considerado, y desde el cual investigador intenta posicionar una perspectiva y comunicar una narrativa. De otra parte, se dice, que la etnografía utiliza la observación como forma de recolección de datos por medio de entrevistas, reuniones o grupos focales, imágenes, fotografías, grabaciones en audio y video, recopilación de documentos y materiales, así como genealogías.

Finalmente, se considera, que existen distintos tipos de unidades de análisis en el diseño etnográfico. Así por ejemplo se mencionan: individuos, organizaciones, grupos, redes sociales, comunidades y culturas que el etnógrafo interpreta para producir nuevas categorías. Contantemente el investigador reflexiona e interpreta lo que percibe, siente y vive. Este análisis contribuye a integrar información específica sobre las interpretaciones y significados mas amplios, que según Hernández Sampieri es como armar un rompecabezas: en primer lugar, se estudia cada evidencia, y se analiza en el contexto, después se integra con el resto de la información para conformar categorías y en tercer lugar, se establecen los hallazgos. Lo anterior también se conoce como “conformación del portafolio de evidencias” o “base de datos”.

En lo relacionado con los elementos culturales en una investigación etnográfica, se pueden considerar los siguientes: el lenguaje, los ritos y mitos, las estructuras sociales, políticas, económicas, educativas, religiosas, las reglas y normas sociales, símbolos, valores y creencias, la marginación, las injusticias, interacciones sociales,

patrones y estilos de comunicación, entre otros. Según Hernández Sampieri (2014), en los diseños etnográficos el investigador se pregunta de modo permanente por ¿qué cualidades posee el grupo o comunidad que lo distinguen de otros? ¿Cuál es su estructura? ¿Qué reglas rigen su operación? ¿Cómo viven y actúan los participantes? ¿Por qué lo hacen así? ¿Qué lenguaje utilizan? ¿Qué hábitos tienen? ¿Qué creencias comparten? ¿Qué rasgos los caracterizan? ¿Qué patrones de conducta muestran? ¿Cuáles son sus condiciones de vida, costumbres, mitos y ritos? ¿Cómo se relacionan entre sí y con otras personas que no pertenecen a su cultura? ¿Cómo ocurren las interacciones? ¿Qué procesos son centrales?, entre otras.

Se dice por lo demás, que en un estudio etnográfico el investigador debe estar consciente de su propia posición para evitar sesgos y reflexionar constantemente para incluir todas las voces y expresiones del sistema social. Como ya se mencionó en el comienzo, existen varios diseños de cuales el diseño crítico es uno. En este diseño, escribe el autor, el etnógrafo está interesado en estudiar grupos marginados para resolver problemas de inequidad e injusticias que busca esclarecer con fines de denuncia. De este modo, se estudian categorías o conceptos involucrados en los asuntos sociales como el poder, la injusticia, la hegemonía, la represión y las víctimas de la sociedad. Nótese, que en el diseño crítico no se predeterminan categorías, pero sí temas de inequidad, injusticia y emancipación.

### **III. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS DATOS**

Este análisis y discusión de los datos lo podríamos comenzar haciéndonos la pregunta sobre cómo explicar la desigualdad y la injusticia que acabamos de nombrar desde la perspectiva etnográfica descrita, pero también, cómo poder decir algo sobre posibles procesos de emancipación social y cultural, particularmente para el caso colombiano, teniendo presente a un sistema educativo en su forma y estructura. Sirvámonos traer a colación en un primer plano, uno o algunos de los retratos etnográficos de Campaz (2019), con los cuales podríamos cotejar la teoría de la apropiación-expropiación de Luis Reygadas (2008), quien a través de un enfoque procesual, explica la desigualdad, sobre todo en América Latina,

mostrando, que este no es un fenómeno esencial, y mucho menos natural de la exclusión y el empobrecimiento de personas y grupos sociales en concreto, sino el trabajo organizado de formas de estigmatización, jerarquización y paternalismo clientelista.

Si bien, en el resumen de esta ponencia se mencionó, que estos trabajos, es decir, los trabajos de Campaz (2019, 2020, 2021, 2022), son fruto de una “investigación apasionada en secuencia”, que va más allá de los libros y los discursos pedantes, para posicionar las voces de los jóvenes con quienes se realizan estos trabajos y así mismo, visibilizar su presencia circundante en la política educativa colombiana, en realidad, lo que se pretende con estos trabajos es, esclarecer y precisar, qué elementos culturales o intereses pueden estar unidos a la clase dominante en la política educativa, específicamente en lo que se enseña, y qué realmente debería corresponder a los educandos en este contexto histórico de Colombia, teniendo en cuenta, como dicen Bourdieu y Passeron, que no todas las enseñanzas son igualmente violentas e igualmente arbitrarias, pero sí, que la práctica de la enseñanza y la investigación científica, sean las que determinen qué enseñanzas y qué modos de enseñar estarían más en consonancia con tales alumnos o tales hombres para no confundir lo que es necesario de lo que es útiles sólo para un grupo de la sociedad.

Es así, como la respuesta del estudiante Anderson Orobio a la pregunta, sobre si alguien le dijo que la educación era importante en ese primer estudio sobre el sistema educativo en Colombia, nos permite observar, la función conservadora de la organización pedagógica en la transmisión de una cultura que evita dotarles de las habilidades que realmente los jóvenes estudiantes necesitan para incursionar en este contexto que les ha tocado vivir. Así pues, que, cerrando la entrevista con el entonces estudiante universitario, le pedí que me comentara sobre qué haría en diez años y qué pensaba sobre la frase “alguien te dijo que la educación era importante”. Entonces me respondió:

Bueno yo... Te comentaba, que además de mi cuestión profesional, estoy haciendo el Programa Martin Luther King. En 10 años yo me veo siendo un líder

de la ciudad de la que vengo. Yo sí vine acá, es con el propósito de aplicar aquello que he aprendido, y ver cómo solucionar los problemas que tiene las comunidades afro, en particular y otras comunidades que han sido excluidas. Entonces en 10 años me veo siendo un líder, apoyando proyectos, en proyectos educativos. Considero que...alguien decía que el arma más poderosa para...que la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo. No sé. Siendo un profesor, trabajando con las comunidades, con los consejos comunitarios. Diciéndole a un niño: ve tú no eres esclavo, tú eres un ser humano que fuiste esclavizado. Hay una distinción entre, ser esclavo y ser esclavizado. Tu vienes de una raza de príncipes y reyes. Algo así (...) Ufffffffffff, que la educación era importante: es una frase que es muy diciente. Porque de una u otra manera, el hecho de que las élites de este país no les conviene tener a un pueblo educado. Entonces es muy cierto. Yo considero que las familias que han gobernado este país, les conviene un pueblo menos educado en pro de conservar un *estatus quo* o seguir gobernando. Entonces es una frase que evoca la realidad que hemos tenido por 200 años. Un pueblo que no vota educadamente, que no vota conscientemente, que no se atreve a pensar por sí mismo, un pueblo así, que piense que la educación no es importante cuando si lo es, es un pueblo colonizado. El hecho de poder pensar por sí mismo, de tener un criterio propio es muy importante (Entrevista a Anderson Orobio, 2018).

Abocándonos a este análisis se diría en primer lugar, que en la narrativa de Anderson aparece de arriba-abajo la emancipación en primera instancia, indicándole al niño que no es un esclavo, sino un ser humano y explicándole al mismo tiempo, la diferente entre el uno y el otro. Luego, y, en segundo lugar, podríamos tener dos factores generadores de desigualdad e injusticia a saber: el uno por la negación del acceso a la educación formal durante más de doscientos años y el otro, por la negación del acceso al conocimiento que es útil para salir del status quo, a partir de procesos culturales y subjetivos que generen emancipación. Digamos, que, mírese por donde se mire o éntrese por donde se entre, yo diría que se trata de un proceso colonizante y colonizador de la educación y naturalmente, de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos. Y en este punto, la

categoría *educandos*, incluye un antes y un después de todo proceso y acto educativo dentro de un sistema de enseñanza de modo permanente. Dicho en otras palabras, este sistema educativo colombiano, en su forma y estructura rígida se propone permanentemente homogeneizar, cuando no clasificar a individuos cultural y étnicamente diferentes.

Ahora bien, si como argumenta Reygadas (2008), la desigualdad, y sobre todo la desigualdad social en América Latina, está asociada a factores económicos y políticos a los cuales se suman las consideraciones étnicas para hacer de ella una “desigualdad reforzada” que se reproduce en la vida cotidiana a través de los discursos, entonces estaríamos hablando de una política de blanqueamiento, que como dice el autor, pasa por el dinero, la educación, la cultura y los estilos de vida. Con todo, prosigue el autor, que el meollo del asunto no está en que se mantenga una determinada composición étnica de la élite, sino en que se reproduzca la separación social, económica y cultural entre ella y el resto de la población.

Pero todavía cabe añadir, que el privilegio de esta élite se reproduce por medio de muchos mecanismos económicos y políticos, pero también culturales, que van; de una férrea tendencia a la homogamia, hasta el aislamiento en zonas habitacionales, de esparcimiento y de consumo, segregadas del resto de la población pasando por un sistema educativo que muestra fuertes distinciones entre escuelas de excelencia donde va una minoría privilegiada y el resto de los establecimientos educativos. Pero por más que el análisis de Reygadas se centre claramente en los intereses de las élites, mostrando las asociaciones con el dinero, el poder, la buena educación y los estilos de vida, al parecer nuestro análisis nos está conduciendo hacia la confirmación de lo que afirmó en su momento Van Dijk, al respecto, de que asumir posiciones paternalistas, es finalmente una manifestación del racismo.

Pero si como ha indicado Hernández Sampieri (2014), los estudios etnográficos buscan entre otras cosas, estudiar a grupos marginados, así como categorías y conceptos involucrados en cuestiones sociales como el poder, la injusticia, la hegemonía, la represión o las víctimas de la sociedad, también podríamos asegurar, que una práctica como el paternalismo, entraría a estudiarse como un elemento

cultural dentro de la política educativa colombiana para llegar a desentrañar los intereses que se encuentran unidos a la clase dominante, y también, lo que debería corresponder a los educandos. En estos términos, convendría situar uno de los ensamblajes, a manera de discurso académico y político obtenido durante las entrevistas con participantes del Colegio el Cortijo Vianey (IED) durante la investigación denominada: Aproximaciones a la orientación escolar: la orientación escolar como mecanismo pedagógico de inclusión e interiorización de la educación y la cultura.

Así pues, que como lo ha escrito Van Dijk (2003) para el caso de Latinoamérica, el discurso de élite no es del todo opuesto al mejoramiento de la calidad racial. Pues a través de las políticas de blanqueamiento las raíces indígenas y africanas vienen del todo bien para la construcción de una identidad mestiza colectiva, aunque exista en lo cotidiano una fuerte negación de dichos componentes. En este sentido, observemos como se traslapan y se posicionan estas negaciones en los discursos de gente autorizada

Siempre se ha dicho, que en la familia se deben fomentar los valores del ser humano. La educación, el respeto, la sensibilidad social, eh si me hago entender. Eso como ser humano. Y nosotros deberíamos concentrarnos en la instrucción académica, sí. Que, sí, que a través de la instrucción académica se generan otras cosas: que el trabajo en equipo, el apoyo al otro, la solidaridad. Pero es que los niños vienen siendo, digámoslo de alguna manera que no suene feo, salvajes. Porque entonces es, no se deje de nadie, joda a todo el mundo, móntesela. Había un papá que le decía a un niño disfrute el colegio

Neyda: O sea, que viene con eso de la casa, ¿quiere decir?

Sí. O sea, no vienen esperando que, un niño de, nada más, una segundo este año, es que la niña ya no quiso estudiar profe, la niña tomó la decisión...una niña se segundo de primera que tiene qué siente años. La niña ya tomó la decisión de no estudiar. Y uno dice, un criaturo que tiene siete años puede tomar una decisión de esas. Si es que una niña de esa edad es absolutamente heterónoma. O sea, ella no puede tomar decisiones por ella misma, pues no sabe que es lo que le

conviene y que no. Entonces esas familias no asumen nada. Cuando vienen aquí, yo me imagino que a sumercé le ha pasado, un niño se sexto o de séptimo, no profe es que yo ya no sé qué hacer con él, es que ya no me hace caso, es que ya no respeta, es que. Me acordé de Vanezza ahorita con la niña Monroy. Y es que yo hablé y le dije que iba a venir con la profesora. Ufffttttttt. Claro, si la niña no le hace caso ni a la mamá. Entonces las familias no están asumiendo la formación de sus hijos. No en todos los casos. Hay unos casos en que uno dice, ahí se nota el papel de la familia con esa criatura. Pero sí considero que es la familia la encargada de tener la concepción del tipo del ser humano que quiere entregarle a la sociedad. Sí.

Neyda: ¿y los maestros no?

Los maestros apoyamos, sí. Porque aquí los maestros lo que ven son las habilidades que tienen los niños para ciertas cosas. Y afortunadamente siendo este colegio tan pequeñito, los maestros conocen casi a todos los niños, sí. Ese niño es bueno, por ejemplo, ese niño es bueno para las ciencias sociales, si me hago entender. Ese niño expone bien. Ese niño argumenta. Ese niño para matemáticas no es tan bueno. Entonces digamos, que de alguna manera los profesores se ponen de acuerdo y no lo joden tanto en matemáticas, pero si lo joden hartito en sociales. Entonces digamos, que este colegio tiene la posibilidad de apoyar esas habilidades y esas capacidades individuales de los niños que quieren. Porque es que hay niños que no quieren. Hay niños que vienen al colegio por no quedarse solos en la casa o porque no tienen nada más que hacer o porque los obligan. Pero digamos que es porque ellos quieran estudiar, pues no.

Neyda: Si eso es así, ¿Por qué los estudiantes tienen bajo rendimiento académico?

Bueno. Yo creo que una de las razones es, la formación académica de los papás. Muy poquitos papás son profesionales. A mí me sorprende que muchos papás de los niños aquí son vendedores ambulantes. O trabajan en servicios generales o trabajan haciendo aseo por días en las casas. Y uno diría, que esos niños son los que más se deberían esforzar por estudiar por tener una mejor calidad de

vida. Pero no. Porque para ellos ser un vendedor ambulante o trabajar en los buses o...y ganarse 30 mil pesos diarios eso es un mundo de plata. Eso es un mundo de plata. Claro, un chino que no tiene que pagar arriendo, que no tiene que pagar servicios, pues 30 mil pesos para él, pues es harta plata y le alcanza pa hartito. O sea, digamos que trabaja una semana y con una semana se compra unas zapatillas que los papás no le pueden comprar. Uno eso. Y dos, la falta de figura de autoridad de los papás porque los niños empiezan a descolgarse desde chiquiticos y los papás no saben cómo agarrarlos. Entonces ellos empiezan a descolgar, a descolgar y cuando se dan cuenta ya el chino está en octavo, en noveno, ya no quiso estudiar. Entonces esas son las dos cosas (Entrevista a la coordinadora académica del Colegio el Cortijo Vianey, 2021)

Rescatando un apartado del texto de Van Dijk, sobre *Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina*, asegura Bisbe (2007), que de manera general este lingüista y analista del discurso, intenta caracterizar de modo general cómo ocurre la discriminación en Latinoamérica, mostrando, que, aunque los modos de discriminación tienen rasgos comunes con el racismo español y europeo por su tradición histórica, no obstante, posee rasgos y complejidades muy particulares. Entre estos rasgos particulares de la discriminación dice Van Dijk citado por Bisbe, que el racismo tiene sus raíces en los procesos de la conquista y la colonización, y que es un reflejo del racismo practicado por los españoles en la actualidad.

Y aunque como señala el autor, la complejidad del uso de las categorías de la discriminación aumenta en tanto que no sólo se discrimina al otro por ser diferente culturalmente, sino que existe toda una gradación en referencia a la apariencia más europea y la menos europea, hay que decir, que por la mezcla de racismo, etnicismo y clasismo, se da un acceso desigual a los recursos económicos, a la educación y en general, a muchos derechos como ciudadanos. Se añade, que hay que diferenciar la discriminación de clase que hacen los grupos de descendientes europeos de las élites económicas hacia sus pares pobres y la actitud discriminatoria de estos últimos hacia sus vecinos mulatos y negros.

En resumen, prosigue Bisbe citando a Van Dijk, las distinciones locales y regionales de los involucrados, así como las diferencias de clase, de profesión, educación, ideología política y lo asociado con la interacción contextual, es lo que define la innumerable variedad de racismo. Es importante anotar, que en lo referido al contenido de los debates el ritual de la argumentación según Van Dijk, se configura alrededor del ritual de la argumentación política, y no en la necesidad de las personas como tal. Así, asegura el autor, se reproducen los esquemas racistas y de dominación que señalan y construyen discursivamente a ciertos seres humanos como problema en una sociedad, es decir, que se asumen posiciones paternalistas y de asimilación cultural por los rasgos y diferencias de algún tipo.

Siguiendo la exposición de Van Dijk por los países Latinoamericanos dice exclusivamente del caso colombiano, que luego de una historia de esclavitud y de discriminación contra los indígenas y negros, actualmente parecen movimientos de acción afirmativa y que los discursos de élite abordan este cambio. Sin embargo, en el discurso políticamente correcto, el lingüista y analista de discurso encuentra en muchos textos publicados entre principios y mediados del siglo XX, que relacionan a las personas indígenas y negras con la barbarie, la flojera, la delincuencia y la pasividad. Así es como concluye Van Dijk, que el efecto del discurso de élite es el patrón social alrededor del cual se ordenan las prácticas del racismo cotidiano como mecanismo de autopresentación positiva de un Nosotros y presentación negativa de Ellos.

Pero, en tanto que la percepción de la desigualdad social sigue siendo nula o parcializada, entonces, los estudiantes y sus familias, claramente siguen siendo las víctimas constantes de definiciones que hacen ciertos docentes mal dispuestos y poco cuidadosos con sus juicios, al señalarlos, en este caso, como salvajes y estigmatizarlos, tanto a ellos como a sus familias, indicando, que en el comportamiento y la actitud del estudiante se nota el papel de la familia. A decir verdad, la confusión y las contorsiones que habrían de evitarse, justamente porque no todas las enseñanzas son igualmente violentas o arbitrarias, son las que aparecen en los discursos de élite, cuando no es por la investigación científica que

se imparte un conocimiento o las enseñanzas dentro de un sistema educativo, sino por la imposición de una cultura de clase que logra confundir lo que es necesario con lo que es útil únicamente para la clase dominante.

De lo anterior se diría entonces, que lo configura aquel *staus quo* del que trata Anderson en su narrativa es, esa presencia circundante y enajenada de los jóvenes, tanto de aquellos que han logrado entrar al sistema educativo y adaptarse a él, como también, de aquellos excluidos que no logran ni entrar ni entender el sentido de estar allá. En este sentido, se observa como indican Bourdieu y Passeron en *Los Herederos: los estudiantes y la cultura*, que la autoridad legitimadora de la educación logra multiplicar las desigualdades sociales, ya que las clases menos favorecidas, muy conscientes de su destino y demasiado inconscientes de los caminos por los cuales se agrava su desigualdad, ayudan a que esta condición se haga realidad.

#### **IV. CONCLUSIÓN**

Durante la conversación sostenida con los estudiantes del grupo focal en el colegio, les pregunté, por cual era la importancia que ellos le otorgaban a una conversación como esa y el porqué era importante que el docente se preocupara por el bienestar socioemocional del estudiante. Una, entre otras cosas de las que respondieron fue, “que porque el iba a cambiar el mensaje de que ellos no tienen oportunidad o que muchas veces no cuentan con el tiempo para entregar los trabajos, y debería comprender o en su defecto, lo dejaría más fácil para ellos poderlos desarrollar en menos tiempo y aprender más”. Otro estudiante expresó “que porque en algunos casos, como unos sí pueden, se cree que todos tienen que poder. Por ejemplo, dicen ellos, si Santiago pudo, pero otro no pudo, se debería entender por qué fue que no pudo.

Existe compañeros, prosiguen, que tienen a hermanos que terminaron ya el bachillerato y entonces ellos les ayudan. No obstante, algunos de sus docentes les empiezan a comparar con dicho compañero, pero no ven que es que él tiene un hermano que le ayuda”. Desde otro ángulo de la conversación dice Juanita, que su compañera Jessica, por ejemplo, tiene computador, celular, esto, lo otro, o sea,

tiene como... Y algunos como ella, es decir, como Juanita, a duras penas la mamá es quien le presta el celular. Y a parte de eso, ¡no, que yo me tengo que ir! Que tal cosa...entonces...” Luego de que algunos expresaran su opinión dice **Santiago**: “¡ojalá esto sirviera para algo!”

**Neyda**: ¿qué cosa?

**Santiago**: “todo lo que estamos hablando aquí”. Porque es que siempre nos vienen...y hacen encuestas: que qué pasa, que qué opinan de los profesores, siempre lo mismo, pero nunca se ve como un cambio, nunca se ve como una solución a los problemas que uno necesita. Aparte de los profesores, están los rectores, están las demás personas de alto nivel, de mayor poder que también deberían preocuparse por nosotros, por los profesores que trabajan en la institución, que ayudan a los estudiantes y que nos den una solución para todo esto”.

**Juanita**: “nadie le pregunta a uno cómo está, cómo se siente”

Justo este momento se cierra, con aquello que Bourdieu y Passeron (2009) denominan “pequeñas percepciones”, en el sentido, de lo que los estudiantes sienten y piensan según sus contextos, sus trayectorias y las situaciones que encarnan. Nótese, que, si tratamos de conectar lo narrado por la entonces estudiante Valentina Rentería, en lo referido a la comparación que su maestra hace en referencia a sus pares, nos remite directamente a lo que estos dos sociólogos también denominan como “deficiencias comunes” para indicar, la ceguera ante las relaciones entre la Escuela y las clases sociales, que por falta de una evolución pedagógica continúa con las mismas costumbres, creencias y corrientes de pensamiento conservando muchos de los rasgos de su estructura antigua. Al respecto de los “formalismos burocráticos” corresponden, por ejemplo, las facultades, los sistemas de exámenes y grados, así como los internados y las sanciones escolares que se resisten a adaptarse a las nuevas condiciones sociales y materiales de existencia.

Ahora bien, si nos remitimos al texto en el que Pierre Bourdieu habla Sobre el Estado<sup>17</sup>, encontramos, que al referirse a las acciones del Estado afirma, que, en los boletines escolares, los profesores, olvidando los límites de su cargo, emiten juicios que son insultos; tienen algo de criminal, ya que éstos, son insultos autorizados, legítimos. Es por eso, que cuando un docente dice algo como eso, de manera eufemística, eso se convierte en un juicio con el que hay que contar, insiste el autor. Y este juicio según Bourdieu, tiene toda la fuerza del orden social, la fuerza del Estado. De ahí, que una de las funciones modernas del sistema de enseñanza es asignar títulos de identidad social, de calidad para definir la inteligencia en el sentido social de esta categoría.

De modo similar, prosigue el autor en Sobre el Estado, que un reglamento elaborado por una comisión o emitido por un ministro, este y en todos los casos, nos encontramos enfrentados a actos de categorización, que para el sociólogo significan: acusar públicamente con la autoridad pública. Claro está, que dicha acusación puede ser positiva o negativa. No obstante, lo que se enmascara es la oposición inteligente/no inteligente, y no hay nadie que se atreva a cuestionar la pertinencia de esta oposición. Y dicho juicio puede pronunciarse abiertamente dice Bourdieu, en oposición al juicio como insulto, que tiene una cosa, no sólo de oficiosa sino además de vergonzosa, seguramente porque no puede ser devuelta de acuerdo con las normas socialmente aprobadas de manera tácita y explícita. Todo lo anterior lo inscribe el autor, en una tradición de reflexión sociolingüística o lingüística de lo que hay detrás de los efectos de Estado.

Y justamente hemos titulado esta ponencia como “enajenados”, porque como me lo decía una de las entrevistadas para este estudio de las *Aproximaciones a la orientación escolar*, nuestros adolescentes y jóvenes, incluso las niñas y los niños son tan marginados, que ellos por sí solos no se sienten capaces de alzar su voz y defender sus posiciones

---

<sup>17</sup> Bourdieu, Pierre (2014). Sobre el Estado: Cursos en el College de France (1989-1992). Barcelona. Editorial Anagrama.

Y bueno, yo creo que el tema del racismo es tan fuerte, tan fuerte y llega a, eso es por todos los niveles sociales, no. Eso ya no importa que fuera, no sé: estrato uno, estrato seis, eso es algo muy incrustado en la sociedad. Lo poco que yo puedo opinar, ahí, no; lo poco que yo veo. Y bueno, no sé, en número, pienso que las personas en situación de discapacidad son menos, sí. Y, aun así, o sea, se ha logrado desde la base. O sea, eso que llaman como bottom up, si sabes que eso es desde abajo hacia arriba. Como enfoque de raíz, no sé en español muy bien. Como que algo empieza desde abajo hacia arriba. No, es que claro, desde arriba tu piensas que se toman las decisiones a nivel político, pero claro, ya se dijo que oficialmente no debe haber racismo, no debe haber inequidad, no debe haber discriminación para que los jóvenes puedan acceder a la educación y todo eso. Pero esto no funciona en la realidad porque, quién lo lleva a cabo. Y si no hubiera personas como tú, nadie lo hace, me entiendes. Porque estas minorías, más cuando son jóvenes, porque ni siquiera han cumplido los dieciocho años, quien habla por ellos. No tienen voz. No tienen voz. Te recomiendo mucho, hay una señora de Estados Unidos, se llama Donna Meiter. Ella tiene un enfoque que se llama el paradigma transformativo. Y allí ella habla, de que debemos hacer nosotras como investigadoras. Y lo importante es darles voz a las personas y como que sean vistos. Darles visibilidad, darles visibilidad a las personas, que por ellos mismos no lo pueden hacer. Porque son tan marginalizados, que no tienen confianza en ellos mismos, de que pueden hacerlo. Y tú, pues tu con tus alumnos lo ves. Ni los mismos papás creen en ellos, las familias, el barrio, todas las circunstancias, nadie cree que ellos pueden lograr algo. Entonces necesitan personas como tú, necesitan ver que sí se puede, necesitan ver que alguien cree que ellos pueden hacerlo. La confianza. Porque si ellos mismos no la tienen, la deben ir desarrollando con el tiempo. Pero solos es muy complicado. Eso es demasiado complejo. Como los vas a hacer, si todo el mundo, una sociedad entera te dice, tú por x o y motivo no puedes, sí. Tú eres una minoría, tú eres de una parte de la sociedad por el tema de las supuestas razas, que en sí ni siquiera existen, sea por una discapacidad o por alguna otra cosa que te haga que tu

pertenezcan a un grupo minoritario, siempre te van a decir que tú no puede, que tú no puedes.

Y están al servicio de la política educativa colombiana, precisamente porque no logran adaptarse a los patrones socialmente y culturalmente aceptados. Es así como su enajenación, entendida también como trastorno, ya sea de la personalidad o de las condiciones materiales de existencia permite que la autoridad detentora del poder, controle también su libertad privándoles de derechos y libertades para expresarse. Hemos comenzado esta ponencia trayendo a colación la experiencia de la estudiante Valentina, quien particularmente encontró en un espacio de grupo focal la oportunidad para expresarse y expresar lo que sentía con relación a la violencia epistémica sufrida durante muchos años en la escuela.

Y me atrevo a asegurar con Reygadas (2008), que en su caso particular se trata de esa “desigualdad reforzada”, que se produce en la vida cotidiana a través de los discursos de élite que se encarnan en los cuerpos y en las mentes de sujetos racializados y estigmatizados como formas de miseria que producen las prácticas paternalistas. Con Van Dijk, hemos observado, además, que, en el caso colombiano, estas formas de miseria son generadas por el discurso estigmatizante que se produce en los textos que difunden los medios y la academia, vinculando lo indígena y lo negro con la barbarie, la flojera, la delincuencia y la pasividad. No obstante, Fanon interrumpe en este discurso de élite para esclarecer que se trata de un racismo cultural, políticamente construido y heredado del pasado, para enajenar, despojar y eliminar a quienes políticamente también, intentan emancipar y liberar de la patria potestad del paternalismo.

En resumen, se insiste, en que el paternalismo es propiamente una forma de racismo, y el racismo cultural es una forma de dominación y negación del derecho a ser uno mismo, a no doblegarse a la subordinación de cierta autoridad como la del maestro de aula que se erige como juez, llamando a que los estudiantes interioricen el orden como modo de producir las condiciones de las diferencias entre cosmovisiones de clase. De este modo, lo que explica que haya tantos racismos como grupos en Colombia, es el sistema de posiciones y oposiciones simbólicas

que las caracterizan, y que disfrazan las prácticas estructurantes, abstractas, y ligadas, en este caso al sistema de enseñanza en forma de sanciones escolares contra los jóvenes pertenecientes a las clases dominadas.

Ahora, para concluir observemos, cómo en el caso colombiano Cárdenas, Ñopo y Castañeda (2012), han vinculado los mecanismos diferenciales con la reproducción de la desigualdad y que tienen que ver con la pertenencia a un grupo. En este caso, se trataría de una “desigualdad reforzada”, articulada en la política educativa por el discurso de élite, si consideramos, el trabajo organizado que realizan las formas de estigmatización, jerarquización y paternalismo clientelista que, tanto Van Dijk como nuestra última entrevistada señala en su narrativa.

Si bien, como ella indica, el tema del racismo en Colombia llega a todos los estratos sociales sin importar si estás en nivel uno o dos, el tema es, que no existe figura alguna de autoridad y liderazgo que lleve a cabo la visibilización de sujetos excluidos y estigmatizados porque, según lo que ella percibe, es que no hay confianza en la autoridad, ni mucho menos en las instituciones. Finalmente, si nos acercamos al análisis que hace Bourdieu, *et al*, en La Miseria del Mundo citado por Pérez Medina (2006), nos encontramos, con que las personas que habitan en lugares de marginados, además de sufrir la escasez de recursos materiales como vivienda, empleo, educación, se enfrentan cada día a una miseria mas subjetiva, que tiene que ver con la frustración, el desencanto social, los traumas psicológicos y la incomprensión como pequeñas violencias que esta sociedad colombiana genera.

Se puede considerar que este trabajo etnográfico de investigación científica se centra en un programa gubernamental o mecanismo pedagógico y metodológico de orientación escolar para la emancipación social y cultural de jóvenes colombianos social e históricamente excluidos de su sociedad. Así, cuando Bourdieu<sup>18</sup> habla sobre los efectos de la violencia simbólica, sugiere, que hay que devolverles a las personas desposeídas los medios posibles de expresión desde su propia experiencia, desde su propio sufrimiento, desde la propia estructura social, así como desde las constricciones, tensiones y violencias por medio de la intervención

---

<sup>18</sup> Álvaro Moreno y José Ramírez. Pierre Bourdieu: introducción elemental. 2003

asistencial, pero al mismo tiempo coercitiva y liberadora de acciones políticas en concreto. Es obvio que esta perspectiva no les coquetee a los políticos ni tampoco a los demagogos que disfrutaban los discursos aparentes.

## V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balbuena, Francisco (2011). R. D. Laing: un “rebelde” que desafió el orden psiquiátrico imperante. *Rev. Asoc. Esp. Neuropsiq.*
- Barreto, Juanita (2001). *Hacia una socialización para la autonomía: consideraciones y propuestas sobre el trabajo doméstico infantil y juvenil en hogares ajenos en Colombia a partir de cuatro estudios locales Cali, Bucaramanga, Bogotá-Ciudad Bolívar y Bogotá-Soacha.* Lima. IPEC
- Bechelloni, Giovanni (2001). *Análisis de los procesos de reproducción de las clases sociales, del orden cultural y los procesos de cambios.* Barcelona. Editorial Popular
- Bourdieu, Pierre (2012). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto.* Editorial Taurus
- Bourdieu, Pierre, et al (2004). *El Oficio de Sociólogo.* México. FCE.
- Bourdieu, Pierre (2001). *¿Qué significa hablar?* Madrid. Ediciones Akal.
- Bourdieu, Pierre (2014). *Sobre el Estado: Cursos en el College de France (1989-1992).* Barcelona. Editorial Anagrama.
- Bourdieu y Jean-Claude Passeron. (2001). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* España. Editorial Popular
- Bourdieu, Pierre y J.C Passeron. (2009). *Los Herederos: los estudiantes y la cultura.* México. Siglo XXI
- Bisbe, Luisana (2007) *El amerindio venezolano en los textos escolares: una representación discursiva desde la Gramática Sistémica Funcional.* ALED 7 (2), pp. 21-48.
- Cárdenas, J., Ñopo, H. y Castañeda, J. (2012). *Equidad en la diferencia: políticas para la movilidad social de grupos de identidad.* Documento CEDE, 39. Bogotá: Universidad de los Andes.
- Campaz, Neyda (2019). *El sistema educativo en Colombia: etnografía de la dominación y la exclusión racial.* Berlín. Editorial Académica Española

Campaz, Neyda, Ángela Argüello, Olga Marroquín y Yenni Herrera (2021). Habilidades de la personalidad: elementos para una orientación escolar resiliente. Berlín. Editorial Académica Española

Castón B Pedro. (1996). La sociología de Pierre Bourdieu. Universidad de Granada. Reis

Del Valle, Mónica (2015). Estudios culturales: avatares y posiciones. Entrevista a Eduardo Restrepo. Bogotá. Tabula Rasa. Bogotá.

Díaz, Ángel (1994). Una polémica en relación al examen. Revista Iberoamericana de Educación Numero 5. Págs. 161-181

Espinoza, Oscar, et al, (2016) Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes. Sao Paulo. Educação e Pesquisa

Fernández Palomares, Francisco (2003). Sociología de la educación. Madrid. Pearson Educación.

Gontero, Natalia (2006). Notas sobre la teoría del conocimiento de Emile Durkheim. Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana. vol. I, núm. II, 2006, pp. 1-17

Hernández, Roberto (2014). Metodología de la investigación sexta edición. México. Interamericana editores.

Kreimer, Roxana (2001). Historia del Mérito. Buenos Aires. Anarres

Lorenc, Federico (2014). Émile Durkheim y la teoría sociológica de la acción. Vol. 11, núm. 26. Ciudad de México. Andamios

Pena, Voogt (2013). Lenguaje y literatura en las palabras y las cosas de Michel Foucault. Buenos Aires. Nuevo Pensamiento. Volumen III

Ministerio de Educación Nacional (2021). Plan Nacional de Orientación Escolar. MEN

Reygadas, Luis (2008). La Apropiación: destejando las redes de la desigualdad. México. Anthropos Editorial.

Restrepo, E. (2007). Acción afirmativa y afrodescendientes en Colombia. Recuperado de:  
<http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/accion-afirmativa.pdf>.

Restrepo, Eduardo (2016). "Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Bogotá. Enviación Editores.

Rodríguez Garavito, César. 2010. Más allá del desplazamiento: políticas, derechos y superación del desplazamiento forzado en Colombia. Bogotá: Ediciones Uniandes

Suárez, Zuleyka (2012). Etnografía crítica. Surgimiento y repercusiones. San José. Revista Comunicación: vol. 21, No. 1. Instituto Tecnológico de Costa Rica, pp. 16-24.

Pérez, Juan Carlos (2006). Sobre «La miseria del mundo» de Pierre Bourdieu: un análisis de las consecuencias sociales de la globalización económica en el primer mundo. Cuadernos de Trabajo Social. Vol. 19

Van Dijk, Teun (2003) Dominación étnica y racismo discursivo en España y América Latina. Barcelona. Gedisa.

## AGRADECIMIENTOS

Este proyecto de Orientación Escolar comenzó en Altos de Cazucá con el apoyo de las primeras personas con las que comienzan esta lista de agradecimientos

A mis Estudiantes del Colegio el Cortijo Vianey IED por su disposición y participación en los Grupos Focales y al Rector Héctor Enrique Aponte Gutiérrez, por acoger y autorizar el espacio para la investigación

A los Misioneros Combonianos: Rafael Savoia, por dar alentarme siempre y apoyar mis luchas

A mi amigo Massimo Annicchiarico SJ, por los apoyos económicos para el proyecto y por alentarme siempre con su ¡Neyda lo puedes todo, adelante!

A Dr. Markus Rick, Bildungs kooperation Deutsch / Proyectos Educativos-Goethe-Institut Kolumbien por las oportunidades de becas y espacios para la inclusión educativa

A Francisco Carreño, LSO Director Departamento de Lengua-Goethe-Institut Kolumbien por las oportunidades de becas y espacios para la inclusión educativa

Al padre Luis Alfonso Castellanos, SJ, Pontificia Universidad Javeriana por las oportunidades de cursos y espacios para la preparación para las ICFES y otros apoyos para la educación y la inclusión

Al profesor William Vásquez Rodríguez, Facultad de Artes, Universidad Nacional de Colombia por las oportunidades y espacios para la orientación vocacional y su empatía con este proyecto de orientación

A María Paola Aguirre, Pontificia Universidad Javeriana por las oportunidades de becas y espacios de orientación escolar para mí y nuestros jóvenes

A Rachel Wilson, de la Embajada de los Estados Unidos por apoyar este proyecto de orientación escolar con subvenciones y donaciones de asistencia básica

Al Dr. Rafael Antonio Díaz Pontificia Universidad Javeriana por su gran apoyo a la causa de las comunidades afrocolombianas y por alentarme a seguir luchando por este proyecto

A Ingrith Milena Moya, Pontificia Universidad Javeriana por las oportunidades de apoyo económico y espacios para la orientación vocacional y profesional

A Teresa Sprenger, Fundación Friese por acogerme en su vida como persona y como profesional. Por alentarme a seguir luchando y por los espacios para la catarsis de emociones y tensiones

A Christina Scholz por acogerme en su vida como persona y profesional. Por los apoyos económicos para este proyecto

A Coline David por acogerme en su vida como persona y profesional. Por los apoyos económicos para este proyecto y alentarme a seguir luchando por la causa afro

Al Dr. Juan Camilo Cárdenas, decano de la Facultad de Economía Universidad de los Andes por darme la oportunidad de participar del Semillero P'lante Pacífico y apoyarme con las entrevistas para esta investigación

A todos esos nombres que me quedan por nombrar

## 7.

# ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN PARA CONDUCTORES Y PEATONES A PARTIR DEL ANÁLISIS DE TENDENCIA DE INCIDENTES VIALES EN EL MUNICIPIO DE ENVIGADO

**Yessica Andrea Quintero Valderrama.**

[yaquintero@correo.iue.edu.co](mailto:yaquintero@correo.iue.edu.co)

**Betsy Mary Estrada Perea.**

[bmestrada@correo.iue.edu.co](mailto:bmestrada@correo.iue.edu.co)

Institución Universitaria de Envigado. Envigado-Colombia

### **Resumen**

Las cifras de fallecimientos por siniestros viales, en Colombia, van en aumento y las principales causas están asociadas a fallos técnico-mecánicos; no mantener una distancia adecuada y no obedecer las señales de tránsito. En el municipio de Envigado, durante el año 2022 se firmó un proyecto de acuerdo para adoptar la política pública de movilidad y se identifica la necesidad de contar con una solución tecnológica que establezca patrones relacionados con incidentes viales, orientada a disminuir las cifras de siniestralidad. Por lo anterior, en este estudio se presentan algunas implicaciones prácticas de los registros obtenidos del Sistema de información de accidentalidad vial del municipio de Envigado. Como parte del estudio se realiza un análisis descriptivo de los datos almacenados en el sistema,

correspondientes a aproximadamente 89.826 incidentes viales registrados durante los últimos cinco años y se identifican las variables que caracterizan la accidentalidad en el municipio. Los resultados indican que existen implicaciones prácticas para el diseño de un modelo de tendencias de accidentes de tránsito en el municipio como estructura ampliada del sistema de información. Dicho modelo de tendencia constituiría un soporte para las entidades competentes, en la sensibilización a conductores y peatones acerca de la importancia de respetar las normas de tránsito.

**Palabras clave:** accidente vial, análisis descriptivo, estrategia de sensibilización, minería de datos, modelo de tendencia.

### **Awareness strategies for drivers and pedestrians based on the trend analysis of road incidents in the municipality of Envigado**

#### **Abstract**

The numbers of deaths from road accidents in Colombia are increasing and the main causes are associated with technical-mechanical failures; not keeping a proper distance and not obeying traffic signals. In the municipality of Envigado, during the year 2022 a draft agreement was signed to adopt the public mobility policy; however, there is no technological solution that identifies patterns related to road incidents aimed at reducing accident figures. Therefore, this study presents some practical implications of the records obtained from the Road Accident Information System of the municipality of Envigado. As part of the study, a descriptive analysis of the data stored in the system is carried out, corresponding to approximately 89,826 road incidents registered during the last five years, and the variables that characterize the accident rate in the municipality are identified. The results indicate that there are practical implications for the design of a traffic accident trend model in the municipality as an extended structure of the information system. Said trend model

would constitute a support for the competent entities, in raising awareness among drivers and pedestrians about the importance of respecting traffic regulations.

**Keywords:** road accident, descriptive analysis, awareness strategy, data mining, trend model.

## **Introducción**

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), los accidentes viales producen cada año la muerte de aproximadamente 1,35 millones de personas y lesiones graves a moderadas de alrededor 50 millones de personas en el mundo. Al menos el 90% de las muertes y lesiones por siniestros viales ocurre en países de ingresos bajos o medios, donde está matriculado el 60% de los vehículos del planeta. La mayoría de las víctimas son niños y jóvenes entre cinco y 29 años, de sexo masculino; pues los hombres tienen mayor probabilidad de fallecer en este tipo de accidentes en comparación con las mujeres (OMS, 2023a). Esta tendencia convierte la situación en un problema de salud pública, ya que se estima que, para el año 2030, los accidentes viales sean la quinta causa de muerte a nivel mundial con cerca de 2,4 millones de fallecimientos anuales (OMS, 2023b).

En el contexto local y nacional, se percibe un aumento en los accidentes de tránsito ocurridos en el municipio de Envigado (Alcaldía de Envigado, 2023) y en Colombia los fallecimientos por siniestros viales ascendieron a 7.270 (Infobae, 2023). Las principales causas de tales accidentes son fallos técnico-mecánicos; no mantener una distancia adecuada; no obedecer las señales de tránsito; mal estado de los neumáticos, las luces, el sistema de frenos, afectaciones en los gases y daños en los cinturones de seguridad (Infobae, 2023).

La Agencia Nacional de Seguridad Vial da a conocer que durante el mes de enero de 2022 se registraron 571 víctimas fatales, de las cuales 314 corresponden a motociclistas, 123 a peatones, 71 a usuarios de vehículo y 22 a ciclistas fallecidos a nivel nacional (Infobae, 2023; ANSV, 2023). Incluso se identifican los choques

entre vehículos como el evento de accidentalidad que se presenta con mayor frecuencia (Infobae, 2023).

El Concejo Municipal de la ciudad de Envisado firma en el año 2022 un proyecto de acuerdo para adoptar la política pública de movilidad y aun cuando en el portal web de la Secretaría de Movilidad aparecen los registros de incidentes viales presentados en el municipio, se identifica la necesidad de contar con una solución tecnológica que mediante análisis de tendencias determine patrones relacionados con los accidentes de tránsito. Contar con herramientas de esta naturaleza facilita la toma de decisiones adecuadas en cuanto al diseño de estrategias de sensibilización a conductores y peatones, según las condiciones de siniestralidad propias del municipio; con el objeto de disminuir las cifras de accidentes viales. Con base en lo anterior, se evidencia que la siniestralidad vial es una problemática no solo de región o país sino mundial que requiere el esfuerzo de todos los municipios y a su vez de todos los países.

Por lo anterior, en esta investigación se propone caracterizar la población registrada en el sistema de accidentalidad vial del Municipio de Envisado, identificando las tendencias de los siniestros viales. Dicha caracterización constituirá un insumo para un modelo de tendencia como estructura ampliada al sistema de información de la Secretaría de Movilidad que permita dar soporte al diseño de estrategias de prevención de incidentes viales.

## **Metodología**

En el diseño del modelo de tendencias de incidentes viales propuesto en esta investigación se aplican técnicas de minería de datos. La minería de datos se define como un proceso de recopilación, análisis y/o almacenamiento de datos el cuál podemos usar para hallar patrones, anomalías y correlaciones en el conjunto de datos obtenidos para identificar tendencias e incluso realizar predicciones. Ésta, la minería de datos abarca una serie de técnicas, métodos y herramientas que posibilitan el descubrimiento de tales patrones y relaciones, facilita la toma de

decisiones para plantear soluciones a problemas identificados (Martínez y Palencia, 2021).

Entre las metodologías más usadas en proyectos de minería de datos están Knowledge Discovery in Databases (KDD), Cross-Industry Standard Process for Data Mining (CRISPDM) y Sample, Explore, Modify, Model, Assess (SEMMA). Para el desarrollo de este proyecto se usará la metodología CRISP-DM, que cuenta con ciertas ventajas como: la adaptabilidad del uso de diversas herramientas tecnológicas, la independencia del ámbito de aplicación o sector industrial y el enfoque a problemas de negocios y al análisis técnico (Espinosa-Zúñiga, 2020). La metodología CRISP-DM comprende las siguientes fases:

- **Comprensión del negocio:** abarca el análisis de los sistemas de la Secretaría de Movilidad del municipio de Envigado relacionados con el tema de accidentalidad vial.
- **Comprensión de los datos:** incluye el entendimiento del conjunto de datos del sistema de accidentalidad vial del municipio de Envigado compuesto por 89.826 y 17 variables.
- **Preparación de Datos:** abarca la descripción de las técnicas de limpieza, transformación y selección de los datos empleadas para convertir la base de datos en un conjunto apto sobre el cual se puedan emplear las técnicas de identificación de tendencias.
- **Modelado:** incluye la identificación de correlaciones entre las variables y la implementación de la técnica de identificación de tendencia, haciendo uso de herramientas tecnológicas de minería de datos.
- **Evaluación:** abarca la descripción y análisis de la métrica de evaluación del modelo para establecer su precisión.
- **Despliegue:** incluye la definición de estrategias para la implementación del modelo propuesto y se proponen recomendaciones de sensibilización a conductores y peatones con el fin de minimizar la accidentalidad en el municipio.

## Análisis de resultados

El conjunto de datos abiertos de la Secretaría de Movilidad del municipio de Envigado, relacionado con la accidental vial, cuenta con un total de 89.826 registros. Cada uno de estos registros considera 17 variables tales como: el radicado, la fecha y hora del accidente, el día de la semana de la ocurrencia, la clase de vehículo, el tipo de servicio, el tipo de víctima, el sexo, el estado de beodez, el resultado de beodez, la gravedad del siniestro, la clase de accidente, la causa del accidente, la dirección, el barrio, el área y coordenadas de la ocurrencia.

El dato fecha del accidente vial que presentaba diferentes formatos en el conjunto de datos fue transformado en diferentes variables correspondientes al día con valores entre uno y 31, el mes cuyos valores van de uno a 12 y el año comprendido entre 2014 y 2022. En cuanto a la variable día de la semana, se presenta el número de siniestros ocurridos en cada uno de los días (ver Tabla 1).

Tabla 1. Cantidad de accidentes viales según el día de la semana.

| <b>Día de la semana</b> | <b>Cantidad de registros</b> | <b>Porcentaje</b> |
|-------------------------|------------------------------|-------------------|
| <i>LUNES</i>            | 12605                        | 14,03%            |
| <i>MARTES</i>           | 13957                        | 15,54%            |
| <i>MIERCOLES</i>        | 13598                        | 15,14%            |
| <i>JUEVES</i>           | 13507                        | 15,04%            |
| <i>VIERNES</i>          | 14462                        | 16,01%            |
| <i>SABADO</i>           | 13402                        | 14,92%            |
| <i>DOMINGO</i>          | 8295                         | 9,23%             |

Para las variables tipo de vehículo, tipo de servicio, tipo de víctima y sexo se aprecia un alto porcentaje de registros que carecen de estos datos, por lo anterior estas columnas serán eliminadas del conjunto de datos sobre el cual se aplicarán las técnicas para el análisis de tendencias. La cantidad de registros de incidentes viales

ocurridos en el municipio de Envigado, cuya causa asociada es conducir en estado de embriaguez, corresponde al 0.35% de los registros (ver Tabla 2). La mayoría de los registros de accidentalidad vial donde el conductor presenta estado de beodez ocurren los viernes, sábados y domingos, siendo el domingo el día con más reportes de siniestros (ver Figura 1).

Tabla 2. Número de casos de accidentes viales por beodez

| Grado de Beodez | Número de Casos registrados por beodez |
|-----------------|--|
| Grado 1         | 104                                    |
| Grado 2         | 106                                    |
| Grado 3         | 99                                     |
| Total           | 309                                    |

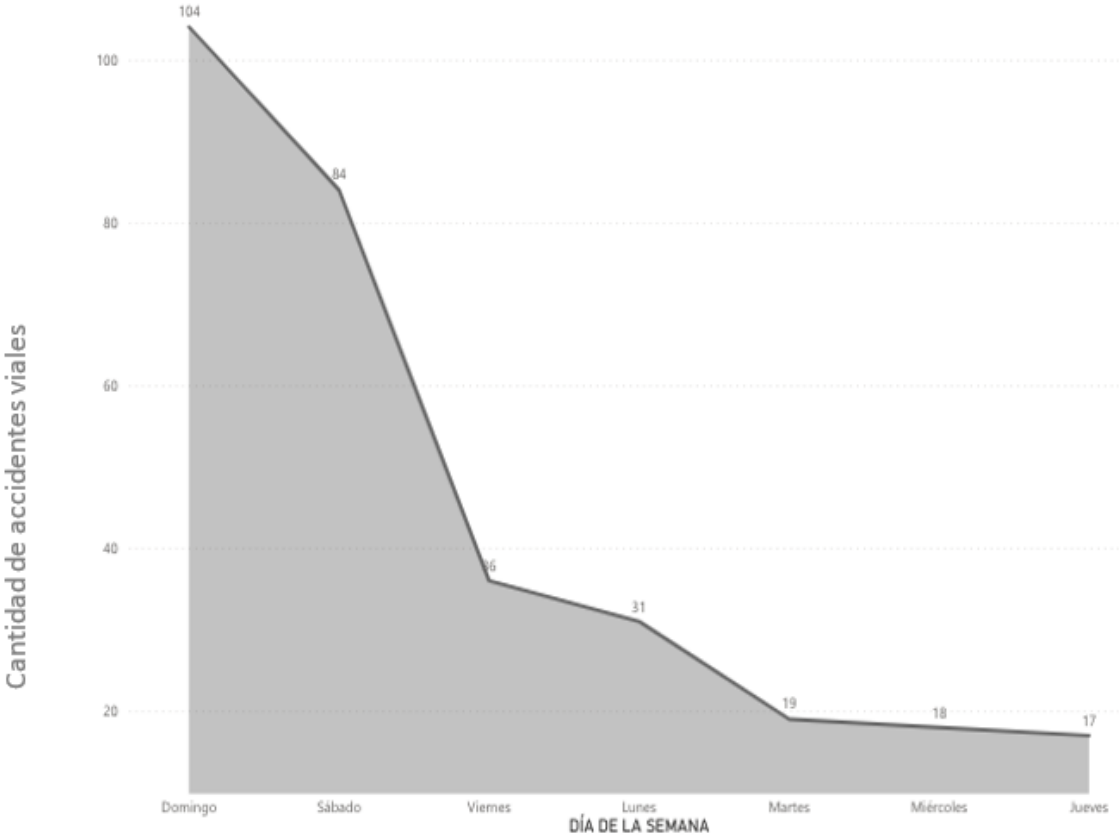


Figura 1. Cantidad de accidentes viales por estado de beodez según el día de la semana

En el caso de la gravedad de los siniestros viales, se registran 73295 con solo daños y 16.307 que involucran personas heridas. En relación con la clase de accidente, se observa a partir del conjunto de datos que la mayoría de los accidentes se debe a choques, representando el 93,18% de los siniestros en el municipio (ver Figura 2).

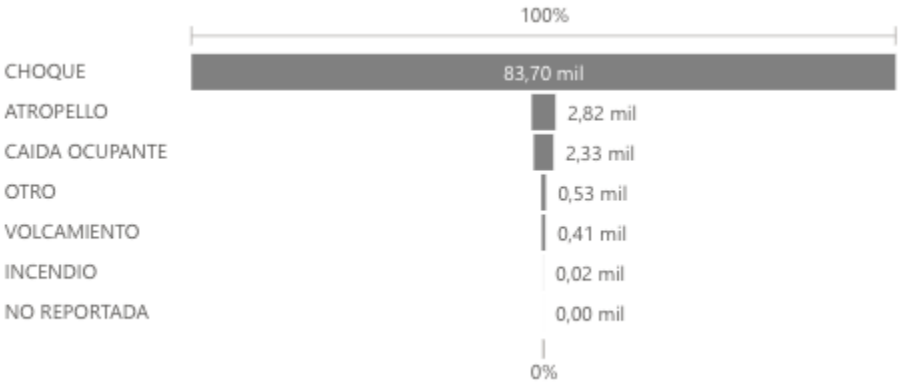


Figura 2. Número de accidentes viales según la clase de accidente

Las principales causas de incidentes viales están relacionadas con: no mantener una distancia segura de otros agentes viales, adelantar de forma peligrosa a otro vehículo, desobedecer las señales de tránsito, conducir en estado de embriaguez aparente, conducir con impericia, adelantar en curva, adelantar invadiendo el carril en sentido contrario, adelantar por la derecha, estacionar para aprovisionamiento indebido, arrancar sin precaución, cruzar sin observar, exceder los límites de velocidad, no realizar el mantenimiento mecánico, no respetar la prelación, transitar entre vehículos, entre otros.

El municipio de Envigado está segmentado en 39 barrios y 6 veredas distribuidos en 13 zonas. El 91,04% de los accidentes viales ocurre en el área urbana, mientras que el 8,94% se presenta en el área rural.

Considerando la necesidad de desarrollo de un modelo de tendencia para describir la dinámica de la accidentalidad vial del Municipio de Envigado como paso previo a

la definición de estrategias de prevención de siniestros, se identifican como categorías con mayor porcentaje de muestra las siguientes: en el caso de la variable “Día” la categoría “Viernes”, en la variable “Gravedad” la categoría “Sólo daños”, en la variable “Clase de accidente” la categoría “Choque” y en la variable “Área” la categoría “Urbana”, sólo por mencionar algunas. Las variables y categorías identificadas serán de gran interés para el desarrollo del modelo. Es necesario resaltar que se han excluido las categorías de: “sin dato”, “no reporta”, “ninguna de las anteriores” u “Otro”.

## **Discusión**

En el ámbito colombiano se han desarrollado diversos estudios que, buscan describir la actividad relacionada con incidentes de tránsito en diferentes ciudades o corredores viales. Estos estudios arrojan información estadística relevante para orientar la toma de decisiones encaminadas a minimizar riesgos mediante programas de concientización a conductores y transeúntes y otras estrategias de prevención de accidentes. Algunos de dichos estudios son:

García (2021) propone un modelo predictivo para estimar la tasa de siniestralidad en la red arterial de la ciudad de Bogotá, en la red de vías troncales del Sistema Integrado de Transporte Público – SITP y en sus carriles preferenciales. En este estudio se emplean modelos lineales generalizados multivariados y redes bayesianas de probabilidad como técnicas para el análisis predictivo. El estudio incluye además la comparación del desempeño de ambos modelos e identificar los factores que afectan de manera significativa la ocurrencia de los siniestros en las principales vías de la ciudad. Entre los resultados, se obtienen funciones que describen, estiman y predicen el número de accidentes que se presentan en la infraestructura vial de la ciudad de Bogotá.

Bravo (2020) propone una solución técnica con la finalidad de mitigar la siniestralidad vial en la Concesión Devinorte. En esta propuesta se exploran los modelos predictivos mediante el uso de redes neuronales artificiales como

alternativa para comprender la problemática relacionada con los accidentes de tránsito y establecer relaciones entre las variables que describen la ocurrencia de un siniestro vial con víctimas no fatales. El conjunto de datos abarca registros de siniestralidad en la Concesión entre los años 2010 y 2016. Como resultado de esta investigación se obtiene un modelo que involucra las variables de entrada y las de salida a partir del conjunto de datos. Luego, se realizan comparaciones con las salidas proyectadas por el modelo predictivo, esperando obtener una aproximación cercana a las salidas reales.

Por otra parte, en el ámbito internacional, Rojas (2015) desarrolla un modelo predictivo de accidentes de tránsito ocurridos en la región de Valparaíso en Chile. En el estudio se emplean redes neuronales artificiales y algoritmos de optimización no solo para determinar la cantidad de siniestros viales sino también para estimar el número de fallecidos. El conjunto de datos que se usa para el entrenamiento de la red neuronal contiene el número de lesionados desde el año 2003 al año 2012. Entre los resultados de esta investigación están la visualización de variables y la identificación de patrones significativos que ayudan a describir de mejor manera las condiciones en las que ocurren los accidentes de tránsito, considerando que cada siniestro involucra un gran número de variables.

Los anteriores estudios evidencian la importancia de comprender la tendencia de siniestros viales en un contexto determinado como paso previo al diseño de estrategias para la sensibilización de una población en temas de seguridad vial. De igual forma, se identifica la necesidad de emplear como referencia bases de datos oficiales gubernamentales. Con base en lo anterior, la interpretación exploratoria de los datos permite considerar como variables de entrada y variable de salida para la definición de un modelo de tendencias de accidentalidad vial las que se presentan en la Figura 3.

En la Figura 3 se puede observar el relacionamiento de las variables previamente mencionadas junto con sus categorías. Adicionalmente, se aprecia que algunas variables están relacionadas, por ejemplo, “Barrio” – “Área” y otras podrían estarlo

como “Día” – “Estado de beodez”, pues la mayoría de los siniestros donde el conductor presenta algún grado de alcoholemia ocurren los días del fin de semana.

Las variables de la izquierda son las variables de entrada y “Gravedad” es la variable de salida o variable criterio que presenta dos categorías. En consecuencia, el objetivo del modelo consistirá en obtener valores de la variable de salida a partir de los valores asignados a las variables de entrada y así identificar reglas de decisión que permitan la generación de un modelo de tendencia de la gravedad del accidente. Al analizar el modelo se espera una comprensión más profunda de los predictores de siniestros viales en el municipio de Envigado.

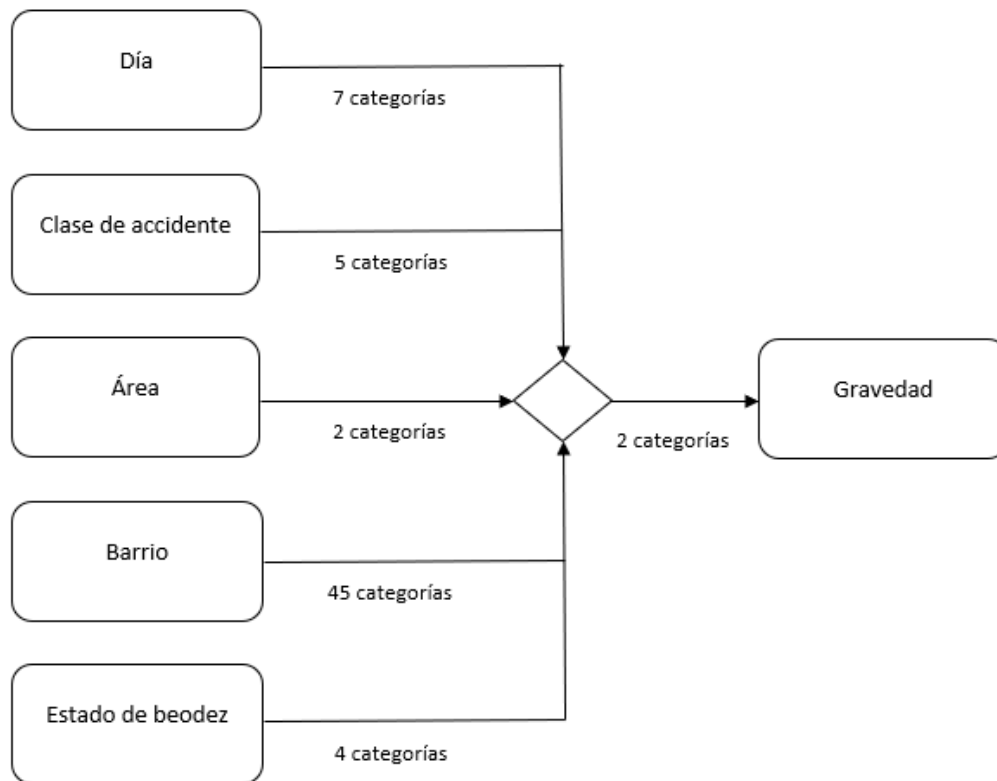


Figura 3. Relación entre posibles variables del modelo y sus categorías.

Elaboración propia.

En el proceso de planificación de acciones y medidas por parte de las autoridades locales en materia de seguridad vial, es necesario considerar las circunstancias específicas del siniestro y su actividad en el tiempo para determinar frecuencias, por ejemplo, de las causas y del tipo de accidente (Meißner y Rieck, 2022). Adicionalmente, se debe tener presente que la condición del tráfico influye notablemente en la dinámica de la accidentalidad vial (Chen *et al*, 2022; Lin y Li, 2020). Es por esto que, en algunos estudios, además, de considerar bases de datos de las entidades competentes en tema de movilidad recurren al desarrollo de sistemas que identifican publicaciones en redes sociales para identificar eventos de tráfico en determinadas vías (Capela *et al.*, 2022).

## **Conclusiones**

Es necesario recolectar y analizar constantemente la información para que pueda ser utilizada por investigadores y demás entes interesados en comprender los fenómenos para proponer soluciones que requieran el uso de técnicas de minería de datos. En ese orden de ideas, las bases de datos gubernamentales constituyen sistemas de información útiles para orientar la toma de decisiones en el sector público.

Con el desarrollo de esta investigación se identifican variables explicativas como parte del modelo de tendencia de incidentes viales, a partir del conjunto de datos de accidentes de tránsito del municipio de Envigado. El modelo de tendencia presentado, si bien es de corte exploratorio en términos de las variables y la muestra elegida, permite identificar la existencia de condiciones propicias para describir la dinámica de los siniestros viales en el municipio de Envigado.

El modelo de tendencia constituye un soporte para la toma de decisiones por parte de los entes gubernamentales en materia seguridad vial. Algunas recomendaciones en materia de sensibilización a la población, con la finalidad de disminuir la accidentalidad vial e identificadas a partir del análisis realizado son: disponer de mayor cantidad de agentes de tránsito los viernes, pues es el día en que se presenta

mayor cantidad de accidentes viales; establecer jornadas de capacitación para conductores en estado de embriaguez recurrente; diseñar programas de seguridad vial dirigidos a conductores y peatones para reforzar el conocimiento de las señales y normas de tránsito, así como la importancia de respetarlas, buscando promover técnicas seguras del uso de la vía con el objeto de evitar choques, atropellos e infracciones en materia de tránsito.

La presente investigación representa una base de análisis para la interpretación de un fenómeno social y la consolidación de un modelo más robusto que permita identificar factores predictores y escenarios que aporten en la prevención de accidentes viales. La investigación incluyó además el análisis de antecedentes, reconociendo las bondades de los modelos, metodologías y herramientas tecnológicas empleadas para solventar problemáticas relacionadas con siniestros viales.

## Referencias

ANSV. Agencia Nacional de seguridad vial. Ministerio de transporte (24 de febrero de 2023). Histórico de víctimas. <https://ansv.gov.co/es/observatorio/estad%C3%ADsticas/historico-victimas>

Alcaldía de Envigado (24 de febrero de 2023). Visualización de la Base de datos del municipio de Envigado. Accidentalidad del municipio de Envigado. <https://www.datos.gov.co/en/d/t5sw-amxr/visualization>

Capela, S.; Pereira, V.; Duque, J. y Filipe, V. (2022). A deep learning model for detection of traffic events based on social networks publications. *Procedia Computer Science*, Vol. 204, pp. 91 – 98, doi: 10.1016/j.procs.2022.08.011

Chen, L.; Shao, W.; Lv, M.; Chen, W.; Zhang, Y. y Yang, C. (2022). AARGNN: An Attentive Attributed Recurrent Graph Neural Network for Traffic Flow Prediction Considering Multiple Dynamic Factors. *IEEE Transactions on Intelligent Transportation Systems*, Vol. 23, N° 10, pp. 17201 – 17211, doi: 10.1109/TITS.2022.3171451

Espinosa-Zúñiga, J. J. (2020). Aplicación de metodología CRISP-DM para segmentación geográfica de una base de datos pública. *Ingeniería Investigación y Tecnología*, 21(1), 1- 17, <http://dx.doi.org/10.22201/fi.25940732e.2020.21n1.008>

Infobae (23 de febrero de 2023). Fallas técnico-mecánicas entre los accidentes de tránsito en Colombia. <https://www.infobae.com/america/colombia/2022/02/23/fallas-tecnicomecanicas-entre-las-principales-causas-de-los-accidentes-de-transito-en-colombia/>

Lin, Y. y Li, R. (2020) Real-time traffic accidents post-impact prediction: Based on crowdsourcing data, *Accident Analysis & Prevention*, Vol. 145, <https://doi.org/10.1016/j.aap.2020.105696>

Martínez, C.J. y Palencia, O. (2021). Modelo de minería de datos para el análisis de la productividad y crecimiento personal en las mujeres emprendedoras: el caso de la Asociación las Rosas. *Suma de negocios* 12(26), 23-30, <http://doi.org/10.14349/sumneg/2021.V12.N26.A3>

Meißner, K. y Rieck, J. (2022). Strategic planning support for road safety measures based on accident data mining, *IATSS Research*, Vol. 46, N° 3, pp. 427-440, <https://doi.org/10.1016/j.iatssr.2022.06.001>

OMS. Organización Mundial de la Salud (3 de marzo de 2023a). Plan mundial para el decenio de acción para la seguridad vial 2011 – 2020. [https://www.who.int/roadsafety/decade\\_of\\_action/plan/plan\\_spanish.pdf?ua=1](https://www.who.int/roadsafety/decade_of_action/plan/plan_spanish.pdf?ua=1)

OMS Organización Mundial de la Salud (3 de marzo de 2023b). Informe sobre la situación mundial de la Seguridad Vial 2013. [https://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/road\\_safety\\_status/2013/report/summary](https://www.who.int/violence_injury_prevention/road_safety_status/2013/report/summary)

## **8.**

# **FORTALECIENDO LAS COMPETENCIAS DOCENTES EN ASESORES DE PRÁCTICAS PRE-PROFESIONALES DE UNA FACULTAD DE PSICOLOGÍA EN UNA UNIVERSIDAD PRIVADA DE LIMA-PERÚ, PARA EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO Y EL COMPORTAMIENTO CIUDADANO EN ESTUDIANTES DE ÚLTIMO CICLO DE LA CARRERA.**

**Angela Vera Ruiz<sup>19</sup>**

**Estefanía Urbano Flores**

Pontificia Universidad Católica del Perú

---

<sup>19</sup> Doctora en Psicología por la PUCP, Magister en Estudios Culturales por la Universidad de los Andes (Colombia); Licenciada en Psicología por la Universidad Javeriana (Colombia) y Maestra en Artes Plásticas de la Universidad Nacional de Colombia. Docente e investigadora asociada a tiempo completo del Departamento de Psicología, de la Escuela de Posgrado y de CENTRUM, PUCP.

## **Resumen.**

Se presentan las estrategias de identificación de necesidades, en base a las cuales se está trabajando un eje de innovación, enfocado en la capacitación de las competencias docentes para el logro de las metas del proceso de asesoría en las prácticas pre-profesionales de estudiantes de último año de la carrera de psicología en una Universidad Privada de Lima-Perú. El desarrollo del diagnóstico y diseño de la innovación tiene como objetivo optimizar el rol de los docentes del curso Desempeño Pre-profesional, quienes, tras ser provisionados al acompañamiento de uno o más estudiantes practicantes, deben ser facilitadores, de manera continua y progresiva, de reflexiones sobre los aprendizajes y desafíos que surgen para los estudiantes en el periodo final y crucial de su educación, desarrollado en un centro de prácticas, impulsando procesos reflexivos y metacognitivos en sus estudiantes. Se busca favorecer que la formación basada en competencias revierta en un desarrollo de capacidades críticas, reflexivas y de mejoramiento del entorno, con un enfoque de responsabilidad social y ciudadanía organizacional, para promover que el aprendizaje experiencial de los estudiantes se torne en una posibilidad de llevar a cabo el ejercicio de las competencias del perfil de egreso que son: diagnosticar, intervenir y evaluar.

Palabras clave: formación por competencias, capacitación docente, prácticas pre-profesionales.

## **Abstract.**

The strategies for the identification of needs are presented, based on which an innovation axis is being worked on, focused on the training of teaching competencies for the achievement of the goals of the counseling process in the pre-professional practices of final year students of the psychology career in a private university in Lima-Peru. The development of the diagnosis and design of the innovation aims to optimize the role of teachers of the Pre-professional Performance course, who, after being provided to the accompaniment of one or more student interns, should be facilitators, continuously and progressively, of reflections on the learning and challenges that arise for students in the final and crucial period of their education, developed in an internship center, promoting reflective and metacognitive processes in their students. The aim is to encourage the development of critical and reflective skills and the improvement of the environment, with a focus on social

responsibility and organizational citizenship, in order to promote that the experiential learning of students becomes a possibility to carry out the exercise of the competencies of the graduate profile, which are: diagnose, intervene and evaluate.

Key words: competency-based training, teacher training, pre-professional practices.

### **Resumo.**

São apresentadas as estratégias de identificação de necessidades, com base nas quais está sendo trabalhado um eixo de inovação voltado para a formação de competências docentes para o alcance dos objetivos do processo de aconselhamento nas práticas pré-profissionais dos alunos do último ano do curso de psicologia de uma universidade privada de Lima-Peru. O desenvolvimento do diagnóstico e a concepção da inovação visam otimizar o papel dos professores do curso de Atuação Pré-profissional, que, após receberem o acompanhamento de um ou mais alunos estagiários, devem ser facilitadores, de forma contínua e progressiva, de reflexões sobre o aprendizado e os desafios que surgem para os alunos no período final e crucial de sua formação, desenvolvido em um centro de estágio, promovendo processos reflexivos e metacognitivos em seus alunos. O objetivo é incentivar o treinamento baseado em competências para levar ao desenvolvimento de habilidades críticas, reflexivas e de melhoria do ambiente, com foco na responsabilidade social e na cidadania organizacional, de modo que a aprendizagem experiencial dos alunos se torne uma possibilidade de realizar as competências do perfil do graduado, que são: diagnosticar, intervir e avaliar.

Palavras-chave: treinamento baseado em competências, formação de professores, estágios pré-profissionais.

## **Contextualización del proceso de innovación docente.**

En la nueva malla curricular por competencias de la carrera de Psicología de la una universidad privada en Lima-Perú, el desarrollo de las prácticas pre-profesionales toma un rol protagónico en la formación de los estudiantes de último año, dada la necesidad de asegurar el afianzamiento de tres de las competencias del perfil de egreso: Diagnóstica, Interviene y Evalúa, a través de las experiencias prácticas y reflexivas en el ejercicio del oficio de la disciplina. Debido a las dificultades que representó la ejecución de un curso eminentemente práctico, bajo las complejas circunstancias de la pandemia, desde al año 2021 la Facultad de Psicología implementó una nueva versión del curso, denominada Desempeño Pre-profesional (DPP), el cual, además de flexibilizar las condiciones de acceso a prácticas para los estudiantes, ha permitido profundizar en la consolidación de herramientas y metodologías de enseñanza-aprendizaje desde un modelo de mejora continua y aprendizaje experiencial trabajando en la actualización del enfoque pedagógico del curso, reconociendo que, en la figura de los docentes asesores, se deposita un alto nivel de confianza y de compromiso formativo para el logro de los objetivos de enseñanza/aprendizaje, reflexivos y de potenciamiento de las competencias del perfil de egreso que se deben evidenciar en el curso.

El curso Desempeño Pre-profesional, se orienta a la autoreflexión sobre el propio desempeño de cada estudiante y la consciencia de sus impactos y aportes en el ámbito laboral. Es por ello que se ha buscado potenciar la herramienta/metodología del portafolio, preexistente en el curso anterior, para permitir a estudiantes y docentes profundizar, de manera progresiva y empoderadora en el alcance reflexivo y propositivo de lo que implica el ejercicio profesional y/o del oficio de la psicología, en los diversos ámbitos labores donde es posible ejercerla. La nueva propuesta se orienta a la auto-evaluación del propio desempeño desde la lógica del modelo de mejoramiento continuo (PHVA: Planear, Hacer, Verificar, Actuar) y del aprendizaje experiencial. Esto ha conllevado la actualización de materiales, contenidos y sistemas de evaluación del curso así como los lineamientos del TSP, con el aval de las autoridades de la Facultad, buscando proveer condiciones favorables para que las y los estudiantes finalicen el curso.

Esta consiste en la elaboración de un registro reflexivo, progresivo, profundo y basado en evidencias, de los avances de las actividades del practicante, lo que supone el avance

gradual de un portafolio, bitácora o diario de trabajo que, al ser realizado en tiempo real, fortalece la consciencia sobre las propias habilidades y las oportunidades de mejora continua que cada estudiante puede aportar a su centro de prácticas. Gran parte de este proceso de acompañamiento y comprensión del sentido del portafolio, depende por supuesto del nivel de comprensión y capacitación en la metodología por parte de las y los asesores, quienes facilitan el proceso reflexivo. Siendo además, el portafolio, un recurso pedagógico con el que los docente no están suficientemente familiarizados en los demás cursos previos de la carrera, por lo que es importante seguirlo fortaleciendo.

Es así que planteando las oportunidades de mejora que actualmente tiene el curso, representado en la actualización de materiales, comunicaciones y capacitaciones para docentes y estudiante, se ha buscado la consolidación de la estrategia pedagógica y de acompañamiento de las y los asesores, procurando precisamente que el desarrollo del portafolio se haga de manera consciente y progresiva en simultaneo con las prácticas, como recurso de reflexión y valoración de los aprendizajes y competencias y no como un producto final de desarrollo posterior al curso y solo con fines evaluativos, que es lo detectado en algunos casos.

Este fortalecimiento, conllevará beneficios para docentes, estudiantes y centros de prácticas. Para ello se requiere trabajar en las estrategias de capacitación de las y los docentes del curso y brindar materiales y recursos que permitan una mejor comprensión de la relevancia de su rol y de la aplicación de la metodología pedagógica del portafolio como desarrolladora de pensamiento crítico y consciencia ciudadana.

La coordinación del curso DPP ha llevado a cabo una serie de medidas de identificación de necesidades, en base a las cuales se está trabajando la capacitación de las competencias docentes para el logro de las metas del proceso práctico. Esto dado que la práctica requiere de un acompañamiento cercano de los docentes, para que los estudiantes puedan desempeñarse con autoconciencia y responsabilidad (Matthews y Walker, 2015), haciendo seguimiento a las experiencias surgidas en los centros de prácticas, por medio del desarrollo continuo del portafolio virtual de trabajo para sistematizar los procesos de aprendizaje, facilitando la evaluación y metacognición de la propia experiencia (García Pintero, 2017).

La base para el desarrollo de la metodología y tipo de asesoramiento docente en el curso se fundamenta en dos pilares: el aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y el ciclo de mejora

continua PHVA de Deming. Se busca favorecer que la formación basada en competencias revierta en un desarrollo de capacidades críticas, reflexivas y de mejoramiento del entorno, con un enfoque de responsabilidad social y ciudadanía organizacional, para promover que el aprendizaje experiencial de los estudiantes se torne en una posibilidad de llevar a cabo el ejercicio de las competencias del perfil de egreso que son: diagnosticar, intervenir y evaluar.

En este documento se compartirá con detalle el proceso de diagnóstico, y la propuesta de intervención que se viene realizando en el curso DPP para la optimización del rol docente, en tanto facilitador de procesos reflexivos y metacognitivos en los estudiantes, implementando una capacitación continua y sostenible para el staff de asesores del curso que reflexiona por promover una educación consciente e integra que aporte a la sociedad.

Los propósitos de este proceso son:

- Capacitar a los docentes de manera continua y sostenible en la metodología del portafolio, como herramienta fundamental para el reporte reflexivo y continua de las experiencias de práctica dentro del curso.
- Capacitar a los docentes de manera continua y sostenible en el enfoque de mejora continua y aprendizaje experiencial que propone el curso, necesario para poder comprender el nivel de reflexión, pensamiento crítico y conciencia ciudadana al que se orienta la propuesta formativa del curso.
- Construir material pedagógico/docente de carácter auto-instructivo pertinente a las necesidades del curso y de sus asesores/as y estudiantes, que provea herramientas e información formativa relevante para el desarrollo de los objetivos del espacio formativo.

### **Trabajo de Diagnóstico y Resultados:**

Hacia el final de su formación, las y los estudiantes de Psicología PUCP inician su proceso de inserción en el ámbito profesional a través de prácticas pre-profesionales. La práctica es una oportunidad para consolidar las competencias desarrolladas a lo largo de la carrera. Es

el momento en el que aplican en contextos y con personas “reales” todo lo aprendido en la universidad. Por ello, la práctica está llena de desafíos y requiere de una cercana supervisión y acompañamiento para que ellas y ellos pueden desempeñarse con autoconciencia y responsabilidad (Matthews y Walker, 2015). Las y los estudiantes de la facultad realizan sus prácticas en el marco del curso Desempeño Pre-profesional. En su práctica, cuentan con dos profesionales que supervisan y acompañan su trabajo: el supervisor/a de su centro de prácticas y un docente asesor/a de prácticas, quien es un asignado por la facultad para que acompañe sus aprendizajes en este contexto.

Dada la naturaleza de las prácticas, el curso se fundamenta en dos pilares: el aprendizaje experiencial de Kolb (1984) y el ciclo de mejora continua de Deming (en García et al., 2003). Como su nombre lo sugiere, la teoría de aprendizaje experiencial enfatiza la importancia de la experiencia en el proceso de aprender; ella es la base de la construcción del conocimiento. El aprendizaje, de acuerdo con esta propuesta, consiste en dar significado y sentido a las experiencias mediante la constante reflexión. Según este autor, cuando aprendemos, atravesamos cuatro etapas: 1) Tenemos una experiencia concreta 2) Reflexionamos sobre ella 3) Conceptualizamos la experiencia y sacamos conclusiones 4) Ponemos a prueba nuestras conclusiones en una nueva experiencia.

Al mismo tiempo, el curso tiene la finalidad de que los estudiantes reflexionen acerca de su propio desempeño como practicantes y busquen constantemente la mejora de sus propios procesos y la de los centros en los que se desempeñan. De ello que el segundo pilar sea el ciclo de mejora continua de Deming, el cual también tiene cuatro fases que se espera que las y los estudiantes atraviesen en cada actividad del contexto de prácticas: 1) Planear 2) Hacer 3) Verificar 4) Actuar.

### ***La necesidad de introducir mejoras al curso a través de la capacitación a asesores.***

En línea con los dos modelos que sustentan el curso, la coordinación de prácticas ha actualizado los materiales, contenidos y sistemas de evaluación del mismo durante el 2021 respondiendo a la necesidad de que las y los estudiantes concluyan sus procesos de práctica y se licencien a través del TSP en los casos que lo ameriten. Específicamente, durante el 2022, además se ha identificado la necesidad de fortalecer el rol de las y los asesores de práctica, quienes juegan un rol clave en el aprendizaje de las y los estudiantes en tanto son guías y acompañantes en la reflexión acerca de su desempeño. Para ello, se

diseñó e implementó un curso autoinstructivo con orientaciones a las y los asesores para potenciar su labor. Como paso previo al diseño, se llevó a cabo un diagnóstico de necesidades formativas de estos actores a través de encuestas a estudiantes y a docentes que hayan participado en el curso Desempeño Pre-profesional (DPP) de la facultad de Psicología desde el 2021.

En un formato abierto, se preguntó a las y los docentes “¿Qué tipo de capacitaciones, dirigidas al equipo de docentes asesores/as del curso DPP, recomienda brindar por parte de la coordinación del mismo?”. Respondieron un total de 40 participantes. Sus respuestas se analizaron temáticamente y se identificaron 13 categorías: 1) Cómo funcionan los centros de práctica de lxs estudiantes 2) Empleabilidad y competencias laborales básicas, 3) Estrategias de acompañamiento y Mentoring, 4) Buenas prácticas de asesoramiento en DPP, 5) Rúbricas, 6) Sílabo, 7) Cómo deben ser las evidencias de aprendizaje, 8) Lineamientos sobre su rol y funciones como asesores, 9) Qué debe tener el portafolio virtual, 10) Google Sites, 11) Otras herramientas digitales para el portafolio virtual 12) Cómo asesorar el Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP), 13) Ejemplos con revisiones críticas de TSP. Estas categorías se organizaron en 4 temas: 1) Orientaciones para el asesoramiento de practicantes, 2) Precisiones acerca de su rol y documentos del curso, 3) Orientaciones para monitorear el

Así también, se realizó una pregunta abierta a estudiantes que hayan llevado o estén llevando el curso DPP. Se les preguntó “¿Qué considera que necesita de su docente asesor/a de prácticas?”. Respondieron 24 participantes. Sus respuestas se analizaron temáticamente y se identificaron 10 categorías: 1) Conocimiento del área laboral del practicante 2) Tiempo, paciencia y comunicación, 3) Invitación al cuestionamiento y a la reflexión 4) Disposición para acompañar y orientar dificultades en el centro de prácticas, 5) Conocimiento de las rúbricas, 6) Cómo deben ser las evidencias de aprendizaje, 7) Orientación respecto a fechas y trámites importantes, 8) Orientación para elaborar el portafolio virtual, 9) Conocimiento sobre Google Sites y 10) Conocimiento sobre el proceso de sustentación por TSP.

Las necesidades formativas reportadas por docentes y estudiantes, además, permitieron elaborar un árbol de problemas cuyo núcleo es la falta de familiarización con distintos aspectos del curso “Desempeño Pre-profesional”. Cabe mencionar que tanto estudiantes

como docentes cuentan con acceso a la página del curso en Google Sites, donde pueden encontrar información acerca de distintos aspectos del mismo. Al parecer, este recurso no es consultado. El curso autoinstructivo para docentes asesores procurará ser, entonces, un entorno más atractivo para que se familiaricen con el curso DPP y tengan mayor claridad y orientaciones sobre su rol.

### ***Percepciones y experiencias de docentes asesores***

De manera complementaria a las encuestas, se contactó a docentes asesores que cumplieran dos criterios: haber sido asesores de práctica en algún semestre del 2021 y haber asesorado a al menos un estudiante que han sustentado el Trabajo de Suficiencia Profesional (TSP). Se identificó a cinco docentes asesores con estas características. Se llevó a cabo con ellas y ellos un diálogo respecto a cinco temáticas: 1) Las características de un buen asesor/a, 2) Las características de una asesoría óptima, 3) Buenas prácticas para asesorar el portafolio virtual, 4) El expertise del asesor/a respecto al área del practicante y 5) Buenas prácticas para acompañar el proceso para licenciarse por medio del TSP.

Respecto a la primera temática, las y los entrevistados consideran que **un buen asesor/a** está comprometido con sus estudiantes y tiene la disposición para recibir todo tipo de consultas. Además, se preocupa por el bienestar del estudiante, procura brindar soporte y contención y genera un espacio de confianza teniendo en cuenta que su rol es distinto al de un docente de otros cursos. Es alguien que aprende con sus estudiantes, sobre todo cuando no tiene expertise en el área donde está trabajando. Promueve que sus estudiantes sean autorreflexivos sobre su propio desempeño y construyan una visión crítica de lo que están haciendo en sus centros de práctica. Incentiva que sus estudiantes piensen en propuestas de mejora en sus centros de práctica aunque no las implementen. Brinda orientaciones generales sobre cómo desenvolverse en el campo profesional : cómo negociar, cómo organizar y organizarse, cómo identificar límites, cómo identificar recursos, cómo buscar información y cómo gestionar conflictos. Es empático con sus estudiantes Está atento a las necesidades y dificultades que pueden tener considerando que están en un período de alta demanda académica (seminario de tesis).

Respecto a la segunda temática, las y los docentes señalaron que **una óptima sesión de asesorías** se caracteriza por ser un espacio para saber cómo le está yendo al estudiante,

primero, de manera integral y de manera específica en su práctica. Es un momento en el que asesor/a y estudiante piensan acerca de lo que está haciendo el/la estudiante y se pueden plantear preguntas para suscitar la reflexión como “¿Qué tarea hiciste?” “¿La pudiste hacer con facilidad?” “¿Cómo se puede mejorar?” “¿Qué propuestas podrías hacer?”. También debe haber un espacio para revisar la elaboración de portafolios virtuales cuando es necesario. Es un espacio flexible, que se adapta al estilo de acompañamiento que requiere cada estudiante.

En relación con el asesoramiento del **portafolio**, las y los participantes indicaron que es fundamental tener en cuenta que la dinámica del portafolio es distinta a la de un trabajo académico debido a que demanda un registro reflexivo de vivencias y aprendizajes. Sostienen que es importante comunicar a sus estudiantes que el avance debe ser progresivo y no al final del semestre. También consideran que como asesores deben brindar estructura para facilitar la organización de las evidencias de aprendizaje. Por último, señalan que es clave brindar una visión de “utilidad” del portafolio y comunicar a sus estudiantes que es el insumo base para la elaboración del TSP y que por lo tanto una buena elaboración del portafolio hace más viable esta alternativa para licenciarse.

En relación a la cuarta pregunta, acerca de la capacidad de asesores de **acompañar** práctica pre-profesionales en áreas en las que **no tienen expertise**, las y los participantes consideraron que sí es posible debido a que el rol del asesor no consiste en brindar contenidos sino en acompañar el desempeño profesional. El acompañamiento es personal, motivacional y en toma de decisiones. Su rol consiste en dar soporte para que el o la estudiante gestione autónomamente las soluciones en el centro de prácticas. Indicaron que es importante aclarar las expectativas de las y los estudiantes porque podrían asumir que tienen experiencia profesional en su área.

Respecto a la quinta temática, las y los docentes señalaron que para **acompañar el TSP** es importante estar familiarizados con el proceso de licenciatura por esta vía. Además, debe haber la disposición y el compromiso a acompañar al estudiante pese a que hayan concluido sus prácticas y el curso. El asesor o asesora debe apoyar al estudiante a canalizar dudas a las instancias correspondientes de la facultad, hacer que se sienta acompañado y que crea en su proceso de práctica.

A partir de lo encontrado en las entrevistas con docentes, se realizó una revisión de la literatura con el objetivo de mapear conceptos o teorías que orienten y fundamenten la

propuesta del curso autoinstructivo. Se identificaron tres conceptos que orientan el diseño de la propuesta: mentoría, consejería y liderazgo sistémico.

### ***Mentoría***

De acuerdo con Díaz y Bastías (2013), autores que realizan una exhaustiva revisión teórica sobre mentoría, esta última puede ser definida como una relación de intercambio profesional entre personas con distintos niveles de experiencia. Quien tiene mayor experiencia es el mentor o mentora y quien está en formación es el mentoreado o mentoreada. Este vínculo tiene la finalidad de promover el desarrollo profesional del estudiante en formación. Los autores explican que el proceso de mentoría demanda ciertas cualidades en el mentor o mentora como liderazgo, conocimiento y habilidades interpersonales que faciliten el crecimiento mutuo de ambas partes. Debe ser, además, un interlocutor activo que funcione como “caja de resonancia” de las experiencias e ideas del estudiante en práctica. El mentor o mentora tendría que promover el desarrollo del estudiante a través de conversaciones reflexivas sobre su desempeño.

### ***Consejería***

De acuerdo con la APA, es una rama de la psicología que tiene la finalidad de ayudar a las personas a tener mayor bienestar, prevenir y aliviar el estrés, resolver crisis e incrementar su funcionalidad (2008). Es un concepto que se origina en la psicoterapia, pero suele usarse en contextos laborales y educativos. Tiene un enfoque de bienestar en el integral del sujeto. Puede ser definida como una relación en la que se busca facilitar el autoconocimiento, la aceptación y el crecimiento para desarrollar recursos en las personas para que puedan resolver problemas específicos, tomar decisiones, lidiar con crisis, mejorar sus relaciones interpersonales, entre otras aplicaciones (Gladding, 2018). El rol del consejero es permitir que las personas se desarrollen potenciando sus propios recursos.

### ***Liderazgo sistémico***

Es una aproximación al liderazgo que enfatiza su dimensión social y, por lo tanto, lo comprende como un proceso que surge en la interacción entre individuos y grupos (Painter-Morland, 2008). Esta manera de entender el liderazgo pretende que líderes y seguidores tengan conciencia de que son parte de una compleja red de interacciones en la que lo que hacen afecta y es afectado por los demás. Todas las partes de este sistema son conscientes de su responsabilidad y trabajan de manera sinérgica para alcanzar las metas propuestas (Aldana, Salón y Guzmán, 2019).

### ***Propuesta de asesores de prácticas en Psicología-PUCP***

En la propuesta, consideramos estos tres ejes conceptuales. Comprendemos al asesor como un mentor en tanto que es un profesional de la psicología con mayores experiencias laborales que sus estudiantes que está en capacidad para ser una “caja de resonancia” en su proceso de reflexión acerca de sus aprendizajes. Las y los asesores son también consejeros, puesto que tienen como eje el bienestar integral del estudiante y, en su acompañamiento, procuran potenciar sus recursos para que se desarrollen personal y profesionalmente. Destacamos además la importancia de que las y los docentes asesores se entiendan como líderes sistémicos, conscientes de la responsabilidad que tienen en el proceso de sus estudiantes y de la importancia de su rol en tanto generan un impacto en las y los estudiantes, sus organizaciones y finalmente la sociedad en su conjunto. Tomamos además como marco para la elaboración de este perfil de asesor el modelo PHVA (Planificar, Hacer, Verificar, Actuar), uno de los pilares del curso.

Tomando como eje la figura del asesor/a como agente que impacta a estudiantes y estos a su vez a su centro de prácticas y sociedad, se propone un curso con cuatro módulos que tienen el propósito de familiarizar a las y los docentes asesores con distintos aspectos del curso y fortalecer su rol.

En el curso, se desarrollarán contenidos y recursos gráficos que permitan comunicar de manera sintética y dinámica información acerca del rol de los asesores y de documentos claves del curso como las rúbricas, el sílabo, el portafolio y el trabajo de suficiencia profesional.

Se propone abarcar metodologías y espacios para que los profesores desarrollen habilidades para ejercer su docencia vinculada a las particularidades de la asesoría de Desempeño Pre-profesional. Esto implica que los docentes reciban material pedagógico diseñado especialmente para el curso, que les permita apropiarse la estrategia de la elaboración del portafolio como metodología de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como formarse en el enfoque de calidad de mejora continua (PHVA) y de aprendizaje experiencial para potenciar los contenidos que los estudiantes pueden llegar a desarrollar en sus portafolios. Vale señalar que el espacio del curso de Desempeño Pre-profesional es de mucha relevancia a nivel formativo porque constituye el último curso previo a egresar en el que las y los estudiantes ya se encuentran en un ejercicio pre-profesional, pero bajo el acompañamiento de sus docentes, así que es un espacio que brinda mucha información

para el ejercicio de la reflexión profunda sobre el rol docente en tanto facilitador de procesos reflexivos y metacognitivos en las y los estudiantes.

## Referencias

- Aldana, J., Salón, M., y Guzmán, N. (2019). Liderazgo sistémico en las competencias gerenciales docentes universitarias. *Revista Interdisciplinaria de Humanidades, Educación, Ciencia y Tecnología*, 5(8), 50-74. <https://doi.org/10.35381/cm.v5i8.87>
- APA (2008). Counseling psychology. Recuperado de <https://www.apa.org/ed/graduate/specialize/counseling>
- García-Carpintero, E. (2017). El portafolio como metodología de enseñanza-aprendizaje y evaluación en el practicum: percepciones de los estudiantes. *Revista de Docencia Universitaria*, 15(1), 241-257.
- Mathews, J.y Worker, E. (2015). What you get from a Practicum. En J. Mathews y E. Worker *Your Practicum in Psychology: A Guide for Maximizing Knowledge and Competence* (3-20). EEUU : APA.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning*. Englewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.
- Díaz, C. y Bastías, C. (2013). Los procesos de mentoría en la formación inicial docente, *Revista de Investigación en Ciencias Sociales*, 9(2), 301-315.
- Gladding, S. (2018). *Counseling: A Comprehensive Profession*. EEUU : Pearson.
- Painter-Morland, M.(2008). Systemic Leadership and the Emergence of Ethical Responsiveness. *Jornal of Business Ethics*, 82, 509-524.

## 9.

# HABILIDADES PREDICTIVAS EN LA COMPRENSIÓN DE LOS NÚMEROS RACIONALES

Osmar Erlin Andrade Mosquera<sup>20</sup>

### Resumen

El presente estudio hace parte de una investigación más amplia, en la formación Doctoral en Ciencias de la Educación, en la línea de Educación Matemática, trata sobre el pensamiento numérico y en particular sobre el objeto matemático de los números racionales. El aprendizaje y comprensión del número racional no ha mejorado. A pesar de los numerosos estudios sobre su enseñanza y aprendizaje en el ámbito escolar. El objetivo es lograr una comprensión duradera y consciente de este concepto en estudiantes de educación básica secundaria de una institución educativa oficial en Colombia. Como marco teórico se utilizó los Registros de Representación Semiótica. En el marco metodológico, se optó por la Ingeniería didáctica en sus fases. Porque, es un esquema experimental basado en las realizaciones didácticas en clase. Los resultados permiten concluir que hay dificultades iniciales en la construcción de este concepto. Debido, a que están acostumbrados a trabajar solo en el conjunto de los números naturales y el de los enteros. Además, existen dificultades en la habilidad para cambiar de un registro de representación a otro. Porque, no hay coordinación entre los diferentes registros y

---

<sup>20</sup>Universidad del Quindío, Armenia, Colombia. [oeandradem@uqvirtual.edu.co](mailto:oeandradem@uqvirtual.edu.co); (+57) 3113442896; <https://orcid.org/0009-0003-8170-0956>

Estudiante activo de la Tercera Cohorte del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación en la Universidad del Quindío. Se desempeña como docente nombrado en propiedad en la Secretaría de Educación del Valle del Cauca. Tiene formación en Magister en Enseñanza de las Ciencias Exactas y Naturales; Licenciado en Matemáticas y Normalista Superior.

no logran comprender que dos representaciones distintas pueden representar un mismo objeto matemático.

**Palabras claves:** Número Racional; Comprensión; Aprendizaje; Pensamiento Numérico; Educación Matemática.

## Introducción

El aprendizaje y comprensión del número racional según los numerosos estudios en las últimas tres décadas en el ámbito escolar y las reformas que se han incorporado al sistema indican que aún no se ha mejorado como se espera. Alcanzar el objetivo de lograr una comprensión duradera y consciente de este concepto en estudiantes de educación básica secundaria de una institución educativa oficial en Colombia. Permitirá que los estudiantes alcancen un desarrollo en la comprensión conceptual de este objeto matemático y el éxito académico, profesional y ocupacional, por la presencia de éste en todas y cada una de las áreas del saber y en la vida cotidiana. Se optó por el marco teórico de los Registros de Representación Semiótica. Ya que estos, permiten la movilización de estos registros de representación para la comprensión de este concepto en los estudiantes. Duval (2004) desarrolló el marco semiótico cognitivo para el análisis del funcionamiento cognitivo del pensamiento en investigación en didáctica de las matemáticas. Específicamente en el aprendizaje de las matemáticas y de la lengua natural, en donde se enfoca en los “registros semióticos de representación” y afirma que “una ley fundamental del funcionamiento cognitivo del pensamiento es que: no hay noesis sin semiosis”. Concluye que para el aprendizaje de las matemáticas y de la lengua materna, “es necesario una diversidad de registros de representación semióticas y la coordinación interna entre ellos”, además, que la actividad permita producir y transformar en otras o del mismo tipo las representaciones semióticas.

## Referentes teóricos

### Los números racionales como objeto matemático

Según Duval (2004) un aspecto que se debe tener en cuenta en los estudios en educación matemática sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje es distinguir el objeto matemático de su representación.

D'Amore (2006) citando a D'Amore & Godino (2006) considera que “los objetos matemáticos deben ser considerados como símbolos de unidades culturales, emergentes de un sistema de usos ligados a las actividades de resolución de problemas que realizan ciertos grupos de personas y que van evolucionando con el tiempo” (p.180). Desde este se considera que el significado del objeto matemático no depende solamente de la definición matemática, sino que está ligado a la resolución de problemas. Además, se tiene en cuenta que los objetos matemáticos emergen a través de ciertos tipos de prácticas en el interior de ciertas instituciones. Es lo que Godino & Batanero (1994) apoyados en Chevallard (1991) en la que este define que un objeto matemático es

emergente de un sistema de prácticas donde son manipulados objetos materiales que se desglosan en diferentes registros semióticos: registro de lo oral, palabras o expresiones pronunciadas; registro de lo gestual; dominio de la inscripción, lo que se escribe o dibuja (grafismo, formulismos, cálculos, etc), es decir, registro de lo escrito. (p.8)

En ese sentido, ellos definieron que los objetos matemáticos emergen a partir de un sistema de prácticas. Que pueden ser institucional o personal. En el primero emergen conocimientos objetivos (objeto institucional) y en el segundo emergen conocimientos subjetivos (objeto personal). D'Amore (2006) En el mismo sentido, presenta como a modo de sugerencia los diferentes tipos de objetos matemáticos que están presentes en las prácticas matemáticas:

- “lenguaje” (términos, expresiones, notaciones, gráficos, ...) en sus diversos registros (escrito, oral, gestual, ...)
- “situaciones” (problemas, aplicaciones extra-matemáticas, ejercicios, ...)
- “acciones” (operaciones, algoritmos, técnicas de cálculo, procedimientos, ...)
- “conceptos” (introducidos mediante definiciones o descripciones) (recta, punto, número, media, función, ...)
- “propiedad o atributo de los objetos” (enunciados sobre conceptos, ...)
- “argumentos” (por ejemplo, los que se usan para validar o explicar los enunciados, por deducción o de otro tipo, ...). (p.181)

Pecharrromán (2013) considera que los objetos matemáticos representan una funcionalidad a partir del contexto. Y que esta funcionalidad a su vez está determinando la representación y el significado del objeto. Por esta razón,

el objeto es o representa una función o funcionalidad que organiza o interpreta el contexto. La función de organizar o interpretar el contexto que representa el objeto justifica su razón de existencia. Es decir, se considera la naturaleza de los objetos matemáticos en relación con su origen, con la causa de su origen.

Por tanto, los objetos matemáticos tienen existencia real pero no material. Su descubrimiento no

es una experiencia exclusivamente física o sensitiva, sino que es necesario que intervenga la razón. Los objetos matemáticos son producto de la razón porque son percibidos por ella, y esta percepción hace que se les pueda considerar objetos reales. (p.123)

## **Aprendizaje y comprensión en los números racionales**

El aprendizaje de la matemática es uno de los más complejo de todas las ciencias. Debido a la diversidad de elementos que intervienen en él. Fandiño Pinilla (2010:15) considera que

Un aprendizaje concluso con éxito en matemática es de considerarse una óptima combinación de aprendizaje específicos y diferentes. En matemática, De hecho, no basta haber *construido* un concepto, sino que es necesario saberlo *usar* para efectuar cálculos o dar respuestas a ejercicios; combinarlo con otros o con estrategias oportunas para *resolver* problemas; es necesario saber *explicar* a sí mismo y a los otros el concepto construido o la estrategia seguida; se requiere un uso sapiente de las transformaciones semióticas que permiten *pasar* de una representación a otra.

Sin embargo, Giorgio Bolondi en el prólogo de Fandiño Pinilla (2010:9) piensa que el aprendizaje en los estudiantes está condicionado por lo que será evaluado. En ese sentido, cree que

el aprendizaje, en matemática, ese resultado de procesos complejos, de múltiples aspectos, que requieren un trabajo articulado en el cual se entrelazan las interacciones con el docente y con los compañeros; momento de reflexión y de

relaboración completamente personal, construcciones metódicas y saltos en lo desconocido, memoria y fantasía...

D'Amore (2008:4) considera que el aprendizaje de las matemáticas se da a través de unas prácticas didácticas en acción y producidas intencionalmente. En ese sentido,

el aprendizaje se considera aquí como un conjunto de cambios de comportamientos (por tanto de prestaciones) que señalan, a un observador predeterminado, según sujeto en juego, que este primer sujeto dispone de un conocimiento (o de una competencia)<sup>3</sup> o de un conjunto de conocimientos (o de competencias), lo que implica la gestión de diversos registros de representación, la creación de convicciones específicas, el uso de diversos lenguajes, el dominio de un conjunto de referencias idóneas, de pruebas, de justificaciones y de obligaciones.

Los problemas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, particularmente en matemática, son diferentes, debido a la diversidad de campos conceptuales que intervienen. En ese sentido, Fandiño Pinilla (2010:11) propone una serie de cuestiones para reflexionar sobre el éxito de los estudiantes en el aprendizaje en matemática. En vez de decir *no alcanzó los logros propuestos* ella propone que fuese mejor pensar

¿En qué no alcanzó el resultado esperado? ¿No entendió los conceptos? ¿Los entiende pero no sabe usarlos para resolver un problema? ¿No sabe efectuar los cálculos? o ¿Sabe efectuarlos pero no sabe la finalidad de estos? ¿Construyó el concepto pero no sabe comunicarlo? ¿Resuelve un problema pero no puede explicar el proceso que siguió para su resolución? ¿No sabe gestionar los cambios de representación semiótica que la matemática exige?

A partir de estas cuestiones, Fandiño Pinilla (2010:17) plantea que el aprendizaje de la matemática se compone de cinco tipologías diferentes que se entrelazan para llegar a cubrir en un alto porcentaje su complejidad. Estas diferentes tipologías de aprendizajes se analizan en cada uno de estos componentes disciplinares; *números, figuras, medidas, datos y pensamiento racional*. Los aprendizajes específicos de la matemática que proponen son:

- “aprendizaje conceptual (noética);
- aprendizaje algorítmico (calcular, operar, efectuar, solucionar,...);
- aprendizaje de estrategias (resolver, conjeturar, deducir, inducir,...);

- aprendizaje comunicativo (definir, argumentar, demostrar, validar, enunciar,...);
- aprendizaje y gestión de las representaciones semióticas (tratar, convertir, traducir, representar, interpretar,...)”.

El estudiante al desarrollar cada uno de estos diferentes tipos de aprendizajes, debe de estar en la capacidad de *saber* y *saber hacer* con cada uno de estos constructos una situación dada. Por saber se entiende, cuando los componentes disciplinares de un objeto matemático se construye a partir de las cinco tipologías de aprendizajes.

Rico (2019) citando a Rico (2016) afirma que la “referencia, representación y sentido son los tres organizadores o categorías semánticas que empleamos para el estudio e interpretación de significado de los contenidos matemáticos escolares” (154). Además, “comprender un contenido matemático en profundidad implica interpretar sus conceptos y ejecutar sus procedimientos con significado coherente” (154). Esto quiere decir, que “entender un concepto matemático es conocer su definición, representarlo, mostrar sus operaciones, relaciones y propiedades y sus modos de uso, interpretación y aplicación a la resolución de problemas” (154).

El aprendizaje del concepto de número racional presenta muchas dificultades. Pero, se puede llegar a comprender si se tienen en cuenta el desarrollo de las diferentes subconstrucciones y su interrelación entre sí, como: parte-todo, relación, operador, cociente y medida, que presenta las fracciones. Además, utilizar las fracciones de la forma más natural posible, a través de usar el lenguaje cotidiano, los modelos concretos, discutir lo que quiere decir dividir una unidad- todo en partes iguales, sobre todo en las formas reales en las que aparecen las fracciones permite la comprensión del número racional. En ese mismo sentido, las ayudas manipulativas promueven los conceptos y las habilidades en el aprendizaje matemático. A través, de las diferentes representaciones del objeto, las situaciones reales, los símbolos hablados y escritos, las imágenes y los modelos concretos. El aprendizaje se maximiza significativamente cuando se interactúa con diversas situaciones reales o modelos concretos que median entre el mundo real y el mundo matemático. Asimismo, se debe permitir interactuar con las diferentes formas de representación y que estas se puedan pasar de una representación a otra. Asimismo, la conceptualización del número racional debe permitir superar la separación entre número y

la magnitud; al mismo tiempo, reconocer y distinguir con qué variable de unidad (simples y compuestas) y de magnitud (continuas y discretas) se está trabajando en los procesos de enseñanza y de aprendizajes.

## **Habilidades predictivas en la comprensión de los números racionales**

En el estudio que realizaron Nicolaou & Pitta-pantazi (2016) titulada “niveles jerárquicos de habilidades que constituyen la comprensión de fracciones en la escuela primaria” se pueden evidenciar las habilidades predictivas que se deben desarrollar en los estudiantes para alcanzar la comprensión en los números racionales.

Los investigadores enfatizan que los motivos que llevaron a considerar las 7 habilidades como niveles jerárquicos en la comprensión de las fracciones se debe a su importancia en los procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan superar la complejidad del concepto para los estudiantes, además por los escasos estudios respecto a los niveles de comprensión de las fracciones.

El marco teórico del estudio se centró en determinar la comprensión de las fracciones para la escuela primaria, a partir, de los procesos matemáticos que propone “los planes de estudios nacionales, como el Consejo Nacional de Maestros de Matemáticas NCTM (2000) y Plan Nacional de Matemáticas de Chipre CNMC (2010)” (p.759). La descripción y dimensiones de las siete habilidades que se definieron para la comprensión de fracciones se referenciaron a partir de los procesos del NCTM (2000), dice que

para comprender conceptos matemáticos, los estudiantes deberían ser capaces de (a) resolver problemas matemáticos y reflexionar, (b) usar varios tipos de razonamiento y métodos de prueba, (c) comunicarse utilizando lenguaje matemático, (d) relacionar las ideas matemáticas y los conceptos matemáticos, y (e) usar representaciones para expresar ideas matemáticas y traducir de un tipo de representación al otro. (p.763)

Entonces, las siete habilidades quedaron definidas según el estudio de (Nicolaou y Pitta-Pantazi, 2011a) como: “reconocimiento de fracciones, definiciones y explicaciones matemáticas para fracciones, argumentaciones y justificaciones sobre fracciones, magnitud relativa de fracciones, representaciones de fracciones, conexiones de fracciones con

decimales, porcentajes y división, y reflexión durante la solución de problemas de fracciones” (p.758). Sumado a esto, definen y se describen las dimensiones de base para la comprensión de las fracciones a partir de la NCTM (2000).

En la figura 8 se puede ver el modelo propuesto para la comprensión de las fracciones a través de las siete habilidades.

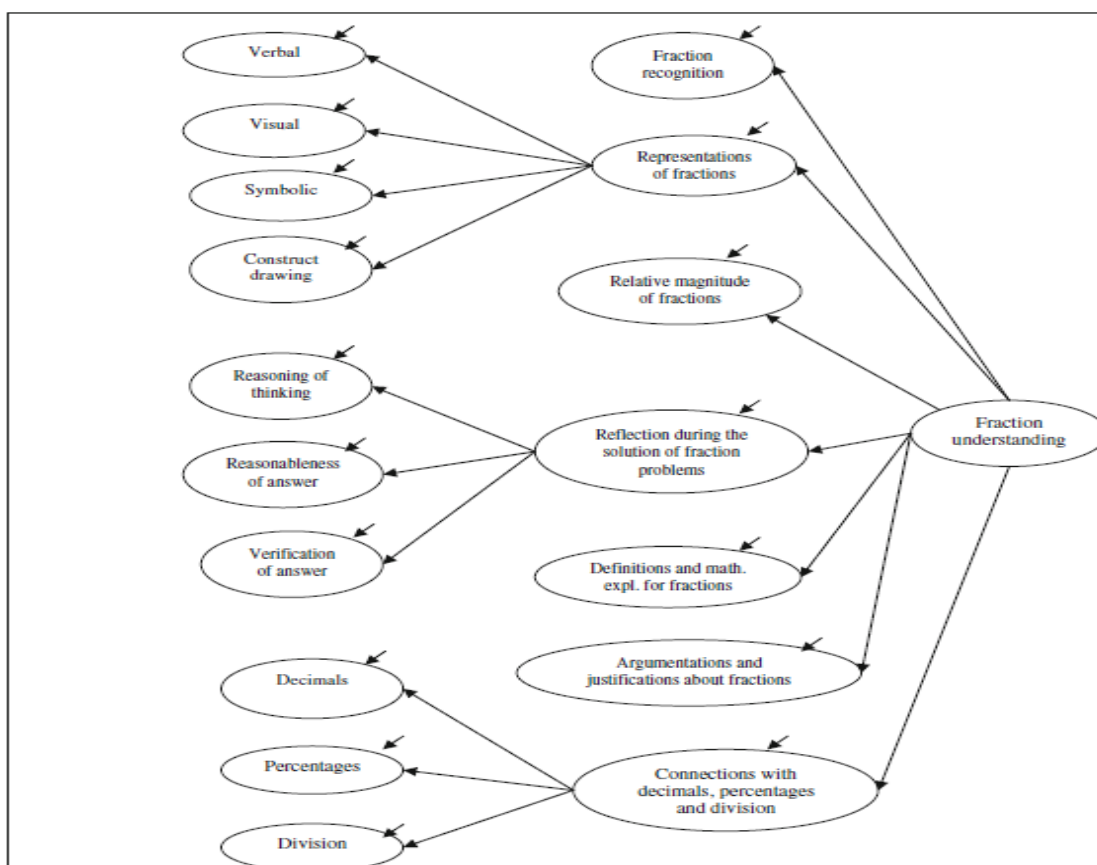


Figura 1. El modelo propuesto para la comprensión de las fracciones (Nicolaou & Pittapantazi, 2016)

En los resultados y en las conclusiones del estudio se descubrió que los niveles jerárquicos que permiten la comprensión de las fracciones quedaron determinados por las siete habilidades. En ese sentido, se descubrieron tres niveles jerárquicos específicos (bajo,

medio y alto), de acuerdo con la estabilidad de las tres mediciones que se realizaron, estos niveles se muestran en la tabla 4.

Tabla 1.  
*Niveles jerárquicos de comprensión de fracciones en las tres mediciones (Nicolaou & Pitta-pantazi, 2016)*

| <b>Bajo (L)</b>                      | <b>Medio (M)</b>                                  | <b>Alto (H)</b>   |
|--------------------------------------|---|---|
| Reconocimiento de fracciones         | Reconocimiento de fracciones                      | Reconocimiento de fracciones                              |
| Magnitud relativa de las fracciones. | Magnitud relativa de las fracciones.              | Magnitud relativa de las fracciones.                      |
|                                      | Conexiones con decimales, porcentajes y división. | Conexiones con decimales, porcentajes y división.         |
|                                      | Representaciones de fracciones.                   | Representaciones de fracciones.                           |
|                                      |   | Argumentaciones y justificaciones sobre fracciones.       |
|                                      |   | Reflexión durante la solución de problemas de fracciones. |
|                                      |   | Definiciones y explicaciones matemáticas para fracciones. |

### **Aspectos metodológicos**

En cuanto, al aspecto metodológico, se optó por una metodología de investigación que fuera propia del campo de la didáctica de las matemáticas; por tanto, se escogió la Ingeniería didáctica en sus fases. Porque, “se caracteriza, en primer lugar, por un esquema experimental basado en las realizaciones didácticas en clase, es decir, sobre la concepción, realización, observación y análisis de secuencias de enseñanza” (Artigue, Douady, Moreno, y Gómez, 1995).

Hasta el momento el estudio en desarrollo se ha logrado aplicar un instrumento cuestionario abierto como prueba diagnóstica y la recolección de la información se tiene con base en este instrumento. La prueba permitió observar el estado de comprensión que presentan los estudiantes de los números racionales. Los estudiantes que participaron en el estudio fueron 21 del grado 7° de Educación Básica Secundaria de la sede Central, anexa a la Institución Educativa El Queremal, que pertenece al sector oficial, del municipio del Dagua-Valle del Cauca. Los estudiantes son de ambos sexos, que tienen un rango de edad que oscila entre los 12 y los 15 años. Los niveles socioeconómicos están entre el estrato 1 hasta el estrato 3.

El instrumento cuestionario abierto constaba de 9 ítems. En el primero se presentó registros figurales con áreas continuas iguales y desiguales, con el propósito que se hiciera la conversión a un registro simbólico en notación estándar. En el segundo, se esperaba que dibujaran o colorearan según el registro fraccionario escrito, teniendo en cuenta los registros figurales completos o incompletos. En el tercero, el propósito era realizar la conversión a un registro en notación decimal según el registro fraccionario dado. En el cuarto, se presentó dos registros en la recta numérica, se esperaba que escribieran un registro fraccionario para cada recta numérica. En el quinto, se les presentó dos registros, uno en lengua materna y el otro como representación numérica fraccionaria, con propósito de que dibujaran la recta numérica y ubicaran las fracciones descritas en ellas. En el sexto, se les presenta un registro figural con un conjunto discreto de corazones, varios pintados de algunos colores (rojos, azules y amarillos) y se les pidió hallar la fracción que indica cada color dentro del conjunto discreto. En el séptimo, se pretendía que escribieran el porcentaje y la fracción que se indica en el registro verbal escrito. En el octavo se les presentó dos problemas de distribución equitativa en un registro verbal escrito y se esperaba la respuesta en un registro fraccionario y figural. En el último se les presenta un registro figural con áreas contiguas desiguales y se esperaba la conversión en un registro fraccionario.

## **Resultados**

En los resultados de la aplicación del instrumento cuestionario abierto se relacionó con la tabla de los niveles jerárquicos de comprensión de fracciones presentadas anteriormente. En estos se puede evidenciar que los estudiantes que se ubicaron en el nivel bajo lograron desarrollar con éxito las habilidades de reconocimiento de fracciones y la magnitud relativa de las fracciones con un 74,6%. El segundo nivel es un poco más exigente que el anterior y requiere de una comprensión conceptual más elaborada. Para identificar los diferentes sistemas de representación como las fracciones, los decimales y los porcentajes. Además, de tener la habilidad de realizar las conversiones de un sistema de representación a otro. Se obtuvo un desempeño del 14,5%. El tercer nivel incluía todas las habilidades del segundo nivel, por lo tanto, el desempeño que se obtuvo fue del 7.5%. Se evidenció en el estudio que las dificultades más notables fueron en la comprensión de las fracciones en las últimas tres habilidades del tercer nivel. Entonces, se hace necesario que les permita a los estudiantes la posibilidad de alcanzar esta comprensión del nivel más alto de las fracciones.

## **Conclusiones**

Los resultados permiten concluir que los estudiantes presentan mayores desempeños y habilidades al escribir la fracción estándar de un registro figural con áreas continuas y cuando deben dibujar o colorear un registro figural según la fracción indicada. Pero, hay dificultades iniciales en la construcción de este concepto en particular cuando las áreas son desiguales o deben escribir el decimal que resulta de una fracción. También, cuando tienen que dibujar una recta numérica o escribir su fracción. Además, hallar el porcentaje o la fracción de un conjunto discreto y por último resolver problemas que impliquen repartos equitativos. Esto se

puede deber, a que vienen trabajando o están acostumbrados a trabajar solo en el conjunto de los números naturales y el de los enteros. En ese sentido, existen dificultades desde la parte de la instrucción y el nivel de motivación que los estudiantes tengan por las matemáticas en el aula de clase. Estos conocimientos en los que los estudiantes demuestran mejores desempeños y habilidades son precisamente, los que más se están promoviendo desde los procesos de enseñanza y aprendizaje y los otro que no, es porque se les hace poco énfasis en ellos. Los resultados avizoran que el diseño de una arquitectura didáctica garantiza mayor solidez en el aprendizaje de este concepto matemático, porque el estudiante está sujeto a variadas y abundantes consignas que tienen establecido la posibilidad de vincular diferentes sistemas de representación (numéricas, tabulares, graficas, icónicas, algebraicas, analíticas, lenguaje natural, lengua de señas, entre otras), las cuales declaran la incidencia que tienen en las demandas lógicas que los estudiantes hacen durante los procesos de enseñanza y de aprendizaje; procesos dinámicos que están mediados por las practicas matemáticas, secuencias didácticas y las transposición didáctica a otros contextos de uso del concepto de número racional.

## Referencias bibliográficas

- Artigue, M., Douady, R., Moreno, L., y Gómez, P. (1995). Ingeniería Didáctica en Educación Matemática: un esquema para la investigación y la innovación en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas. (pp. 97–140. Grupo Editorial Iberoamérica.
- D'Amore, B. (2006). *Didáctica de la Matemática*. Bogotá, Colombia. Cooperativa Editorial Magisterio. Traducción de Ángel Balderas Puga. Revisión de Martha Isabel Fandiño Pinilla.
- D'Amore, B. (2008). Epistemología, didáctica de la matemática y prácticas de enseñanza. Enseñanza de la matemática. Revista de la ASOVEMAT (Asociación Venezolana de Educación Matemática). Vol. 17, n° 1, 87-106. Recuperado de: <file:///C:/Users/elprofe.com/Documents/TRABAJO%20CHILE-2019-MARZO/CAPITULO%202->

MARCO%20TE%3%93RICO/DID%3%81CTICA%20MATEM%3%81TICAS/YA  
%20LE%3%8DDOS/Epistemologia\_didactica\_de\_la\_matematica.pdf

Duval, R. (2004). *Sémiosis et pensée humaine. registres sémiotiques et apprentissages intellectuels*. PeterLang S.A. *Semiosis y Pensamiento Humano, Registros Semióticos y aprendizajes intelectuales*. (Segunda ed.). (1. Myriam Vega Restrepo, Trad.). Universidad de Valle, I. E. P., Grupo de Educación Matemática. Santiago de Cali, Colombia: Merlin I.D.

Fandiño Pinilla, M. I. (2010). *Múltiples aspectos del aprendizaje de la matemática. Evaluar e intervenir en forma mirada y específica*. Prólogo de Giorgio Bolondi. Bogotá, Colombia. Magisterio

Nicolaou, A. A., & Pitta-pantazi, D. (2016). Hierarchical Levels of Abilities that Constitute Fraction Understanding at Elementary School. 757–776.  
<https://doi.org/10.1007/s10763-014-9603-4>

Pecharromás, C. (2013). Naturaleza de los objetos matemáticos: representación y significado. *ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS*, 31(1), 121–134.

Rico, L. (2019). Significar y comprender los sistemas numéricos. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 100, 153-158

## 10.

# INDICIOS PARA CREAR EL CONCEPTO 'AGENTE DE DISTRIBUCIÓN DEL CONOCIMIENTO EDUCATIVO'

**Ma. Dolores García Perea**

*Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México*

dolgarper@att.net.mx

### **Resumen**

Como resultado de la investigación realizada se presenta los primeros aspectos construidos para proponer el concepto 'Agente de distribución del conocimiento' (ADCE) a la comunidad científica y de investigación, con el propósito de debatir la base y estructura que le da sentido y continuar construyendo su campo de acción en el ámbito educativo.

El investigador es el actor educativo, social, político e intelectual que tiene mayor posibilidad para recibir el atributo ADCE por las prácticas profesionales realizadas dentro y fuera de la institución educativa donde labora. Mientras las primeras tienen un carácter obligatorio por el salario recibido y por estar contempladas en el contrato, nombramiento y acuerdo de creación de la institución, las segundas son elegidas por el investigador educativo de manera libre con base en sus inquietudes personales y profesionales y se realizan por convicción y ética profesional, aún de que en muchas ocasiones el apoyo institucional es mínimo o está ausente.

La distribución del conocimiento educativo, además de contemplar la difusión, divulgación y disseminación, es una práctica profesional del investigador educativo, la cual está en crisis debido al poco apoyo institucional generada por la racionalidad de la burocracia administrativa, los imperativos de la auditoría y el modelo neoliberal, sin omitir cuestiones de estilo, prejuicio, celotipia, entre otros, del personal que realiza las actividades administrativas.

Sin embargo, existen investigadores educativos que realizan la distribución del conocimiento exitosamente por ética profesional, compromiso y responsabilidad social y cultural, con, sin y a pesar de las condiciones y apoyos institucionales.

**Palabras clave:** Investigador educativo, agente de distribución del conocimiento y prácticas profesionales

## Introducción

En el presente trabajo se propone el concepto 'Agende de distribución del conocimiento educativo' (ADCE) a la comunidad investigativa con el propósito de debatir los primeros aspectos construidos para caracterizarla y continuar la construcción sobre su campo de acción.

El concepto ADCE es el principal resultado de la investigación titulada *El investigador educativo como agente de distribución del conocimiento* desarrollada en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y enriquecida por las actividades investigativas llevadas a cabo para elaborar el estado de conocimiento de la década 2011-2022 de la subárea Distribución y uso del conocimiento en la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE).

Considerando que los conceptos surgen de las experiencias y se construyen a partir de distintos procesos de abstracción, las pesquisas encontradas para proponer el concepto ADCE giran en torno a las semejanzas y diferencias entre la condición laboral y profesional del investigador educativo, la caracterización sobre los modos de distribución del conocimiento educativo y los indicadores observados a través del curriculum vitae de algunas investigadoras educativas.

La distribución del conocimiento está constituida por la difusión, divulgación y diseminación (Gibbons, Limoges y Scott, 1997). Sobre ellos, existen diversos problemas de ejecución, fomento y consolidación. Entre los principales se encuentran: escaso techo financiero, criterios administrativos para asignar los apoyos económicos, modelo de organización tradicional y autoritaria institucional, desconocimiento y miedo para incorporar los modos de distribución al Plan de desarrollo institucional, reproducir tradiciones de confort institucional, resistencia a las innovaciones y acciones acordes a la sociedad actual, ejercicio de poder y/o celotipia institucional y control de las relaciones académicas.

Todos los problemas se asemejan por tener causas comunes, pero también pueden diferenciarse por la subjetividad humana del personal que la desarrolla. Mientras que, entre los primeros se encuentran el modelo neoliberal y la burocracia administrativas, en los segundos los prejuicios, celotipia, estilo administrativo, modelo de organización institucional privilegiado, entre otros.

Sin embargo, aún de los factores institucionales o sociales que generan los problemas, se observa que algunas universidades públicas o privadas, en contraste con otras, se distinguen por incrementar la producción, publicación y distribución del conocimiento, el techo financiero asignado y los apoyos al investigador educativo, personal académico y administrativo que la desarrollan.

Otras instituciones únicamente contemplan la difusión de la investigación, otorgando el mínimo y apoyo económico y en ocasiones ninguno para el personal que la realiza fuera de la institución, cerrando los criterios de autorización institucional para ausentarse de las actividades laborales y privilegiando la difusión al interior de la institución.

Con base en lo anterior, la investigación inicia con el supuesto: La distribución del conocimiento educativo (difusión, divulgación y diseminación) está en crisis y su colapsamiento a mediano o largo plazo será inminente si las autoridades educativas e institucionales no asumen el compromiso y la responsabilidad no solo de ejecutarla, sino también fomentarla y consolidarla, tal y como se establece en los acuerdos de creación y transformación de las instituciones tanto en los programas de estudio orientadas a la profesionalización e investigación.

Las preguntas a contestarse son: ¿cuáles son los aspectos que asemejan y diferencian la condición laboral de la profesionales del investigador educativo?, ¿cuáles son los aspectos que caracterizan los modos de distribución del conocimiento? y ¿cuáles son los primeros criterios para otorgar el atributo de ADCE?

Con base en las fuentes de consulta, la investigación cualitativa desarrollada es de corte teórico con referente empírico, el análisis es interpretativo, el enfoque situacional y está morientada hacia la biografía profesional del investigador educativo.

La hermenéutica analógica es el referente metodológico y la historia efectual proveniente de la hermenéutica filosófica el epistémico. El primero ha sido elegido por el interes de identificar las semejanzas, pero sobre todo las diferencias (Beuchot,1997) de los aspectos analizados, el segundo por la presencia de la historia es las prácticas profesionales del investigador educativo en tanto en ocasiones reproduce y, en otras, transforma (Grondin,1999).

Los apartados a desarrollarse son: Investigador educativo, Distribución del conocimiento y Agente de distribución del conocimiento educativo.

## Investigador educativo

Diversas expresiones se escuchan sobre el investigador educativo. En ocasiones están a favor sobre ética profesional y autoridad legal, tradicional, deontológica y epistémica otorgada por el conocimiento que construye. En otras, en contra del saber que tiene, la acciones por ser profesional y el deseo de ser. Véase la tabla siguiente.

| Aspecto | A favor      | En contra    |             |
|---------|--------------|--------------|-------------|
| Saber   | Experto      | Mentiroso    | Simulador   |
|         | Especialista | Improvisador | Charlatán   |
|         | Autoridad    |              | Ignorante   |
| Poder   | Tolerante    | Responsable  | Prepotente  |
|         | Paciente     | Afable       | Soberbio    |
|         | Respetuoso   | Tenacidad    | Autoritario |
|         |              |              | Irónico     |
|         |              |              | Vanidoso    |

|       |                                     |              |                                 |   |
|-------|-------------------------------------|--------------|---------------------------------|---|
| Deseo | Seductor<br>Sistemático<br>Creativo | Comprometido | Injusto<br>Cobarde<br>Frustrado | Intemperante<br>Omnipotente<br>Narcisista |
|-------|-------------------------------------|--------------|---------------------------------|---|

Tabla 1. Expresiones utilizadas para referirse al investigador educativo

Fuente: García Perea, M. D. (Fuente: García Perea, M. D. (2012). Las nociones de formación en los investigadores. Castellanos Editores, México, D. F.

Existen trabajos que aluden al carácter complejo y multirreferencial de la profesión 'investigador educativo' (formación, perfil, experiencia, capital cultural, orientación y tipo los programas, duración, currículo, actividades extracurriculares, compromiso social, cultural, político e intelectual, institucionalización de la investigación educativa, entre otros) (García,2012).

Otros enfatizan las cuestiones laborales a partir de los aspectos: criterios de contratación, funciones a realizar en la institución, nombramiento, evaluación, seguimiento, comisiones, obediencia, docencia, tutoría, comisiones, representaciones institucionales, tiempo de jornada, hora de entrada y salida, portar gafete, entre otros.

Aquí se identifican los aspectos convergentes y divergentes en torno a la condición laboral y profesional del investigador educativo a partir de la clasificación de las prácticas profesionales del investigador educativo construida hace varios años y publicada en distintos trabajos de investigación.

Entendidas como acciones realizadas por el investigador educativo, las prácticas profesionales del actor educativo están clasificadas en 6 grupos. Véase la tabla siguiente.

| Grupo | Nombre              | Acciones   | Profesión  | Contexto   |
|-------|---------------------|--|------------|--|
| 1     | Tradicional         | Producción del conocimiento  | Laboral    | Sociedad renacentista  |
| 2     | Normativa           | Docencia, investigación, difusión, extensión, gestión y administración   |            |  |
| 3     | Institucionalizadas | Creador de empresas culturales, resolver problemas educativos, líder, autoridad, intelectual y crítico del Estado  |            | Sociedad industrial  |
| 4     | Formativa           | Agente de la investigación educativa   |            |  |
| 5     | De oficio           | Experto, especialista, experto, especialista, biógrafo, interlocutor, intérprete, artesano del conocimiento, sujeto histórico, tejedor de conceptos, mediador de contenidos y realidad, formador de profesionales e investigadores, científico, profesional de la ciencia, generador de cambios individuales y grupales, amigo, forma de vida, negociador, ... | No laboral | Transición de la sociedad industrial a la sociedad post-industrial |
| 6     | Emergentes          | Empresario, tecnólogo (personal manual y del conocimiento), cibernauta, gerenciar el conocimiento, creadores de organizaciones de aprendizajes y tele formadores.  |            | Sociedad post-industrial   |

Tabla 2. Prácticas profesionales del investigador educativo

Fuente: GARCÍA PEREA, M. D. (2020). *Educational researcher's professional practices in postgraduate level*. IOSR Journal of Research & Method Education (IOSR-JRME). ISSN: 230-7388X, ISSN: 2330-737X, Volume 10, Issue 6 Ser. III (Nov. – Dec. 2020, pp, 55-61

Nota: A diferencia de la clasificación original de las prácticas profesionales del investigador, en la tabla se incorpora la columna denominada Profesión, con la finalidad de resaltar las acciones laborales y no laborales.

Con base en la información contenida en la tabla, las acciones del grupo 1 y 2 se distinguen de las pertenecientes a otros grupos por los aspectos siguientes: son de tipo laboral, tienen un estatuto jurídico legal, tienen un techo financiero, se encuentran en el contrato, nombramiento o acuerdo de creación de la institución, están contempladas en los planes de desarrollo institucional, están sujetas a planeación, seguimiento y evaluación, se caracterizan por tener un carácter obligatorio, se realizan dentro de la institución y, entre otros, se recibe un salario para ser desarrolladas.

Entre las características principales de las acciones no laborales se encuentran: se realizan fuera de la institución laboral, son elegidas de manera libre y con base en los intereses personales y profesionales del investigador educativo, se realizan por convicción, responsabilidad, compromiso y ética, son honoríficas y su campo de impacto beneficia a la institución laboral, a las comunidades científicas y de investigación, los grupos no gubernamentales, las comunidades, sociedad y país.

Las acciones no laborales surgen por los movimientos sociales, culturales, políticas, tecnológicas de las épocas históricas. Por consiguiente, los actores educativos, en especial el investigador educativo tiene que estar pendientes de su surgimiento, valorar su pertinencia y desarrollarlas, aún de las condiciones y circunstancia laborales e institucionales que quieren omitirlas por el tipo de administración que pregonan.

Las prácticas profesionales no laborales no es una ficción, cada día se descubren investigadores que eligen las acciones que consideran pertinente y las realizan de manera exitosa fuera del horario laboral, cubren los gastos económicos de manera personal, recibiendo poco o nulo apoyo de la institución donde labora.

Sin duda, las prácticas profesionales no laborales tienen beneficios, ventajas e impacto satisfactorio en todos los ámbitos educativos y de formación no solo en el investigador que las desarrolla, sino también en la institución donde labora, en la comunidad y en la sociedad. Lamentablemente, algunas autoridades educativas e institucionales se niegan a implementar acciones acordes a la época histórica y privilegiar únicamente las laborales, generando con ello, encapsularse y desfasarse de las necesidades e intereses de la sociedad actual.

## **Distribución del conocimiento**

Para desarrollar el apartado, se describen algunos problemas localizados, nociones localizadas sobre los conceptos de distribución del conocimiento, difusión, diseminación y divulgación con el propósito de identificar las semejanzas existentes entre ellas, pero sobre todo las diferencias.

En relación al primero, la distribución del conocimiento es un concepto o tema poco estudiado. Asimismo, generalmente es estudiado en las ciencias físico-químicas y en el

campo educativo se privilegia en primer lugar la difusión de la investigación y esporádicamente la divulgación.

Con la finalidad de aproximarnos a la caracterización de los modos de distribución del conocimiento, se presenta en la tabla siguientes algunas nociones encontradas sobre los modos que le constituyen.

| Modos        | Nociones  |
|--------------|---|
| Difusión     | Envío de mensajes elaborados en códigos o lenguajes comprensibles para la totalidad del universo receptor disponible en una unidad geográfica, sociopolítica, cultural, etc. (Pasquali,1990)  |
|              | Misión del investigador de transmitir al público los conocimientos sobre las disciplinas profesionales (Calvo,2007)   |
|              | Herramienta para comunicar el resultado de la labor de quienes, desde diversas disciplinas, asumen la responsabilidad de estudiar de manera sistemática y profunda la naturaleza y la sociedad, para obtener nuevos conocimientos bajo sus métodos y lenguajes propios (Cesop,2006) |
|              | Proceso de comunicación entre pares, cuyo fin es dar a conocer los resultados de las investigaciones con propósitos científicos (Vergara, M.; Sevil, D.; Ibarra,L. 2013)  |
|              | Interpretación y popularización del conocimiento científico entre el público en general, sin restringirse a ámbitos académicos específicos (Roqueplo,1983)  |
|              | Actividades que se dirigen principalmente al público más vasto posible (Roqueplo,1983)  |
|              | Publicar, extender, poner al alcance del público el conocimiento (Semir,2016).  |
| Divulgación  | Comunicación de los conocimientos científicos no solo mediante un discurso especializado sino además en un lenguaje coloquial, dando paso a la alfabetización científica (Gil y Vilches, 2006).   |
|              | Nace en el momento en que la comunicación de un hecho científico deja de estar reservada exclusivamente a los propios miembros de la comunidad investigadora, a lo cual le ha denominado popularización o comunicación científica pública (Calvo,2003).                             |
| Diseminación | Trata de rescatar el espíritu del conocimiento científico expresando de una forma clara y llana resultados, hipótesis, planteamientos y tesis, producto de la investigación (Briceño, 2012)   |
|              | Comprende todo tipo de actividad de ampliación y actualización del conocimiento, dejando de lado el privilegio sobre el uso exclusivo de este a las comunidades científicas (Gil y Vilches, 2006).  |
|              | Envío de mensajes elaborados en lenguaje especializados , a receptores selectivos y restringidos (Pasquali,1990)  |
|              | Intercambio y sociabilidad de los conocimientos generados entre los investigadores, quienes los enriquecen para provocar la apertura de nuevas líneas de investigación bajo nuevos contextos (Pineda,2005)  |

Ruta privilegiada mediante la cual se accede al conocimiento con la finalidad de formular proyectos de investigación educativa con sentido y futuro (Carlindo,2005)

Tabla 3. Nociones sobre los modos de distribución del conocimiento

Elaborado por Ma. Dolores García Perea

Fuente: Vergara, M. (2013). En López, M.; Sañudo, L. y Maggi. Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011. ANUIES, COMIE. México, D. F. pp. 445-499 e documentos de internet.

Con base en las nociones mencionadas, la caracterización elaborada sobre ellas para diferenciarlas son presentadas a continuación.

| Aspecto   | Sentido         | Divulgación | Difusión | Diseminación |
|-----------|-----------------|-------------|----------|--------------|
| Lenguaje  | Coloquial       | X           | X        | X            |
|           | Especializado   |             | X        | X            |
|           | Metalingüístico |             |          | X            |
| Público   | General         | X           |          |              |
|           | Especializado   |             | X        | X            |
| Finalidad | Informativa     | X           | X        | X            |
|           | Debatir         |             | X        | X            |
|           | Producir        |             |          | X            |
| Emisor    | Referentes      | X           | X        | X            |
|           | Aprender        | X           | X        | X            |
|           | Aprehender      |             | X        | X            |
| Proceso   | Compartir       | X           |          | X            |
|           | Dialogar        |             | X        |              |
|           | Heurístico      |             |          | X            |
| Espacio   | Público         | X           |          | X            |
|           | Cerrado         |             | X        | X            |

|                   |                 |   |   |   |
|-------------------|-----------------|---|---|---|
|                   | Público/Cerrado |   |   | X |
| Conoci-<br>miento | Argumentado     |   | X | X |
|                   | No argumentado  | X |   |   |

Tabla 3. Caracterización de los modos de distribución del conocimiento educativo

Elaborado por Ma. Dolores García Perea

Fuentes: diversos

Se cierra el apartado afirmando que la diseminación es uno de los modos de distribución del conocimiento más complejos debido a los aspectos siguientes:

- La participación es voluntaria y horizontal para gestionar el conocimiento.
- El trabajo colegiado y colaborativo son indispensables.
- Los participantes comparten sus saberes tácitos y explícitos.
- El principio formativo es aprender de todos.
- El diálogo es el proceso crucial para compartir.
- La producción de conocimientos es el fin.

Lamentablemente, el mundo occidental está acostumbrado a competir en lugar de compartir. Tal situación complejiza su desarrollo (Valhondo,2003).

## Agente de distribución del conocimiento educativo (ADCE)

Considerando que el concepto es una representación mental de un objeto, hecho, cualidad, situación, etc. manifestada en la vida cotidiana, para describir proponer el concepto ADCE, se describe sintéticamente la propuesta del concepto Agente de la investigación educativa, los indicios sobre la construcción del concepto ADCE y algunos argumentos sobre su importancia.

Con respecto al primer aspecto, Agente de la investigación educativa es el concepto propuesto por Colina y Osorio (2002) para referirse a un actor educativo cuya producción de conocimiento no solo impacta favorablemente al campo de conocimiento donde se ubica, sino también afecta favorablemente en sus procesos de formación.

Para caracterizar el concepto, los autores recuperan los planteamientos de Bourdieu sobre los tres capitales cultural que debe tener el actor educativo que reciba dicho atributo: Institucionado, Objetivado y Simbólico. El primero hace referencia a los gados de estudio, el segundo a las publicaciones y el último al reconocimiento hacia el conocimiento producido y su posición como líder intelectual en la investigación educativa.

Con respecto al segundo aspecto, el investigador educativo es el actor educativo que tiene mayores posibilidades de convertirse en ADCE debido a las posibilidades que tiene para crear organizaciones en aprendizaje, gestionar el conocimiento, participar en la coordinación de eventos académicas, liderar investigaciones colaborativas institucionales, regionales, estatales, nacionales internacionales, crear y participar activamente en redes de investigación, ser miembros de cuerpos académicos, líneas de investigación, academias, entre otras estructuras académicas institucionales, representar a la institución, crear firma de convenios académicos interinstitucionales, realizar prácticas profesionales dentro y fuera de la institución donde labora, participar en comités tutorales internos y externos y, entre otros, distribuir el conocimiento educativo con, sin y a pesar de los apoyos y condiciones institucionales.

No se duda sobre la existencia de otros actores educativos que pueden ser considerados como ADCE, como es el caso de algunos docentes, académicos, maestros, catedráticos, personal que realiza actividades administrativas y directores. Pero antes de otorgar dicha distinción es necesario analizar las condiciones que originan sus acciones y descartar que éstas son resultado de funciones laborales u comisiones institucionales.

Los aspectos que caracterizan al ADCE en este trabajo son: ser creadores de organizaciones de aprendizaje, gestionar el conocimiento y tener la actitud de tecnólogo y *Knowledge works*.

a) Organizaciones en aprendizaje. Es definida como organizaciones que crean y se recrean su futuro transformándose a partir de las necesidades y capacidades de los miembros, los cuales, además de crear los resultados que realmente desean y propiciar nuevas formas de pensar, asumen que el aprendizaje es una actividad continua y recreativa tendiente a aumentar las competencias y capacidades de la organización (Senge, Cfr. Valhondo, 2003, pp. 33-35).

Entre sus principales características se encuentran que todos los miembros: aprenden de todos, poseen un gran compromiso con el aprendizaje, poseen una cultura de aprendizaje, des-aprendizaje y re-aprendizaje continuo, practican la democracia en el trabajo, usan las tecnologías de la información como herramienta facilitadora, animan el aprendizaje en equipo, traducen lo aprendido a la práctica, se liga la recompensa a la productividad, observan el entorno para anticiparse en el mercado y conciben a la empresa como un proyecto en común.

b) Gestión del conocimiento. Es un enfoque que gira sobre los problemas de capitalización, creación y difusión del conocimiento (Benavides, 2003). Su complejidad radica en seguir el rastro del conocimiento desde las personas que lo construyen y lo usan para solucionar problemas exitosamente: además se identifican los modelos y escenarios para incrementar su movilidad, la creación y distribución del conocimiento explícito e implícito, conseguir el equilibrio entre las personas, los procesos y la tecnología, los ambientes en diversos espacios y la voluntad de compartir, etc. La responsabilidad del gestor del conocimiento recae en los líderes y en los miembros de las redes, asociaciones, consejos de investigación (Senge, Cfr. Valhondo, 2003).

Desde la perspectiva del autor, la organización de aprendizaje, también llama organización inteligente, está organizada de forma consistente con la naturaleza humana y privilegia

cinco tipos de disciplinas: Pensamiento integral (pondera los sistemas conectados), Modelos mentales para favorecer el desarrollo y la superación de los problemas, Perfeccionamiento personal para fomentar y estimular los objetivos escogidos por los miembros, Visión compartida y Aprendizaje en equipo (Senge, Cfr. Valhondo, 2003).

c) Tecnólogo. Se caracteriza por tener un sentido dinámico, abierto, flexible y en constante construcción derivado de la ética profesional y a la gestión del conocimiento cotidiano. Las personas que integran este tipo de grupo, aplican el conocimiento del más alto nivel, ocupan un lugar preponderante en las sociedades actuales, en función del liderazgo que tienen como gestores del conocimiento; representan al mayor grupo de trabajadores del conocimiento en el mundo que está creciendo a partir de las redes sociales, son los auténticos sucesores de los trabajadores cualificados de los siglos XIX, XX y XXI y su productividad se destaca porque vinculan las tareas del trabajador del conocimiento y las del trabajador manual (Drucker,2008).

d) *Knowledge work*. También conocido como trabajador del conocimiento, ha sido etiquetado por el área administrativa y contable de las empresas e industrias como generador de gastos (Drucker,2008), sin darse cuenta que el conocimiento producido es el principal activo en la transformación y solución de problemas.

Los factores que perfilan su efectividad son: conocen muy bien lo que hacen, se gerencian a sí mismo o auto gerencia –to manage by themselves o *managing oneself*-, manejan un alto nivel de independencia y autonomía científica y tecnológica, la innovación forma parte vital de su cotidianidad laboral, están en aprendizaje continuo, las evaluaciones realizadas responden a procesos de *feedback* con sus superiores, se relaciona con compañeros de idénticos nivel jerárquicos y con otros agentes por fuera de las organizaciones con quienes interactúa y ponderar la calidad (Drucker,2008).

## Conclusiones

El investigador es el actor educativo, social, cultural y político que tiene mayores posibilidades de recibir el atributo de ADCE por las prácticas profesionales (laboral y no laboral) que realiza, las experiencias que tiene para crear organizaciones de aprendizaje, gestionar el conocimiento en comunidades científicas y de investigación, tener la actitud del tecnólogo y *knowledge work* y por seguir formándose y formándose con las personas con quienes co-actúa y co-relaciona.

Otro elementos más es la convicción que tiene para realizar la difusión, diseminación y divulgación con, sin y a pesar de las condiciones y apoyos institucionales, sin omitir el compromiso y la responsabilidad social, cultural y ética profesional.

Las prácticas profesionales no laborales así como las acciones acordes a esta periodo histórico son indicios para reconocer el empoderamiento, formación, consciencia y ética profesional del investigador educativo así como el compromiso y responsabilidad social, cultural, política e intelectual que le caracteriza.

Por último, probablemente, otros actores educativos, como es el caso del director de una institución, por las gestiones administrativas y académicas que realiza, puede ser un candidato para recibir el atributo de ADCE. Lamentablemente, las acciones que realiza

corresponden a las funciones que le competen. A diferencia del investigador, quizás tiene un horizonte de saber más amplio, pero no realizar la investigación educativa cotidianamente.

## Referencias

- Benavides, C. A. (2003). *Gestión del conocimiento y calidad total*. Ediciones Díaz Santos y Asociación Española para la calidad, España
- Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. UNAM, México
- Colina, A. y Osorio, R. (2002). "Los agentes de la investigación educativa en México". En Weiss, E. (Coord.). *El campo de la investigación educativa 1993-2001*. México, COMIE
- Drucker, P. F. (2008). "La productividad del trabajador del conocimiento: máximo desafío", en *Gestión del capital humano*. Ediciones Deusto.
- García, M. D. (2012). *Las nociones de formación en los investigadores*. México, D. F., Castellanos Editores
- García, M. D. (2021). *Educational Researcher's Professional Practices in Postgraduate Level*. *Journal of Modern Education Review*, ISSN 2155-7993, USA January 2021, Volume 11, No. 1, pp. 69–77 Doi: 10.15341/jmer(2155-7993)/01.11.2021/010 □ Academic Star Publishing Company, 2021 <http://www.academicstar.us>
- Gibbons, Limoges, Schwartzman, Scott y Trow (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Pomares-Corredor, Barcelona.
- González, M. Á. (2017). *Diseminación y divulgación científica. Plan de Formación del Profesorado de la Universidad de León*. Zenodo.
- Grondin, J. (1999). *Introducción a la hermenéutica filosófica*. Barcelona, Herder
- Pasquali, A. (1970). *Comprender la comunicación*. Caracas, Monte ávila Editores
- Valhondo, D. (2003). *Gestión del conocimiento. Del mito a la realidad*. Editorial Díaz de los Santos, Madrid
- Vergara, M. (2013). En López, M.; Sañudo, L. y Maggi. *Investigaciones sobre la investigación educativa 2002-2011*. ANUIES, COMIE. México, D. F. pp. 445-499

## 11.

# INNOVACIÓN EDUCATIVA: HERDER Y SUS PROPUESTAS REFLEXIVAS

Educational innovation: Herder and his thoughtful proposals

**Adriana Rodríguez Barraza<sup>21</sup>**

Universidad Veracruzana. Jalapa. México.

[arbarraza@hotmail.com](mailto:arbarraza@hotmail.com).

2281403379

Doctora en Antropología Social por la Universidad Autónoma de Madrid. Sobresaliente *cum laude* y Premio extraordinario de Doctorado. Actualmente es Investigadora de Tiempo Completo en la Universidad Veracruzana. Es miembro regular de la Academia Mexicana de Ciencias y forma parte del Sistema Nacional de Investigadores (México). Dirige la Red Internacional de Estudios Sobre Violencias. RIEV y el Seminario Permanente de Investigación Interdisciplinar (SEPII). Sus líneas y trabajos de investigación, en continuo diálogo con diversos campos disciplinares, se centran fundamentalmente en la reflexión crítica en torno a tres grandes problemas: violencias, educación y género.

Resumen: Conocemos las devastadoras consecuencias del reduccionismo de la educación a aspectos meramente intelectuales. J. G. Herder lo vivió en primera persona, es por ello que en diversos textos aborda los problemas que experimentó y experimentaron los alumnos a su cargo, en el presente trabajo se mencionan sus reflexiones personales y propuestas para ayudar a los más jóvenes a aprender y experimentar su entorno en otros términos a los establecidos en ese momento.

---

<sup>21</sup> Universidad Veracruzana. Veracruz. México. <https://orcid.org/0000-0003-4833-9540>  
<https://scholar.google.com/citations?user=4o17KsMAAAJ&hl=es>

Consideramos a Herder uno de los precursores de la educación viva interrelacionada y este texto como una invitación a conocer más acerca de sus propuestas, que si bien, nos encontramos en otra época, esta perspectiva puede ayudarnos a abrir horizontes y llevarnos a la reflexión crítica de nuestros propios sistemas educativos actuales y convertirlos en espacios más humanos para nuestra vida.

Palabras clave: innovación, educación, cultura.

Abstract: We know the devastating consequences of reducing education to merely intellectual aspects. J. G. Herder experienced it in the first person, which is why in various texts he addresses the problems that he experienced and the students under his charge experienced, in this paper his personal reflections and proposals are mentioned to help the youngest to learn and experiment. their environment in terms other than those established at that time. This perspective can help us open horizons and lead us to critical reflection of our own current educational systems and convert them into more humane spaces for our lives.

Keywords: innovation, education, culture.

## Introduction

Education was a constant cause of concern throughout his life, we can even find in several works the subtitle “for the formation of mankind”: The fate of Herder was not the best: nowadays is not even mentioned in this discipline. We are not able to find interest or spreading of his ideas, even though when his philosophical and literary work is embedded with great pedagogical value. Herder is involved in the spiritual mood that will later embody in the educational theories of Pestalozzi and others.

*On Grace in School*<sup>22</sup>(1765) is written before the *Diary*. With just 33 pages, this work stands for his designation speech as teacher at Domschule in Riga<sup>23</sup>, in July 8th of 1765, a day before Catherine the 2nd sat in the throne of Russia; this writing is dedicated to her. Later, in the diary, he will criticize many of her political actions. He offers us School in its most ideal face, as the youngest students would do, far away from cold disciplines. Throughout his life, Herder was able to reform several educational centers, including Weimar's Gymnasium.

The author is a declared enemy of "the serpentine elegance of our oratory teachers, who offer a sad skeleton rather than a live and flourishing body".

It's important for him, in relation to the contents of the educational plan, to teach Natural History, because he considers it helps the building of the Spirit and "unfolds the observation of multiple realities, besides usefully exciting the attention of kids". He wants to show the people's history within the school programs, so it will not be a "simple and dead skeleton" anymore.

In this work he formulates many ideas that later will be put in concrete form; he will write around these subjects throughout his whole life. It is possible to trace back pedagogic writings until the year of his death.

## Development

He constantly wants to avoid school from turning into a place "where the unfortunate boy applies himself to learn the texts that he will have to forget later, vanishing in his mind that erudite fog that would drown his good mood and natural intelligence".

Throughout his speech Herder lets us watch the poor state of his contemporary teacher's, badly paid, undervalued by the parents; and treated without consideration by society. These things finally transform the teacher in a "meager monarch in his classroom and an economical peasant in his home". This situation changes in time and, like Norbert Elias says, the work of school teachers gained value.

---

<sup>22</sup> Cfr. Herder, *Werke* IX, pp. 147-178.

<sup>23</sup>This charge and the one which was assigned to him six years later in Weimar as a main clergyman and general superintendent were closely related to education.

Herder wants to show, specially, the teacher of grace, the ideal one, although he is aware of the impossibility of this through school reforms or plans. What is essential here is what one wants to reach and not to forget this yearning.

In order to be a good teacher, one must not be remarkably knowledgeable but to have an attitude to deliver sciences into the heart of the students; and he recommends: "Do you want to be a teacher of grace? Be joyful, like infancy; pure, like innocence; loving, like a father; free, like the truth; faithful to your homeland". The fidelity to the homeland is a crucial ingredient; even though in his case we cannot be sure to which homeland he refers to, because Riga belongs at this moment to the Russian crown, but which is heir of a strong German spirit. Another detail that makes this issue confusing is that at the end of his speech he says that he feels like a citizen, and that when he arrived to Riga he was a foreigner. Thus we ask; as the teacher that in that moment is, how can he be faithful to his country when he is a Prussian in Russia? And he speaks about -concurring with Gaos- the departure homeland, Prussia, or the destination one, Russia?

Of the contradictions that we can find in many writings, we can see at the end of this one that he wishes to promise little and to accomplish a lot. We consider that is not the case, because he has settled, from the beginning, huge goals that he will hardly accomplish.

We would also like to know what Herder understands for *grace* and, like with any other word, we have to define the context and limit ourselves to the actual writing. In this text, he says with Shaftesbury that "virtuosity of wisdom, of moral and of good taste: that supernal goddess of beauty I want to show under the human forms of a master and a disciple".

He also offers a paragraph to the persistent methods that he suffered himself in his childhood, bitterly remembered. He says that discipline has worked to punish, but not to wake up the desire to learn living knowledge in the students; by the same token he intends to transform the schools into "nurseries of the collective spirit". For Herder, the dangers for the pupils are in the cities, artificial places built by men, far away from the healthy traditions:

Luxury, refined comfort, the unavoidable consequences of the flourishing of a city, seduce our youth, taking them apart from the quiet treatment with the Muses (...) they will find themselves lost, unless a mentor, in the figure of a father or a teacher, extends them a hand. Both must be cordially associated in efforts to save the young from the dangers of an astonishing sensuousness.

Here we are able to confirm how distant he is from Kant's *An Answer to the Question: What is Enlightenment?* of 1783:

Laziness and cowardice are the reasons why so great a proportion of men, long after nature has released them from alien guidance (*natura-liter maiorennes*) nonetheless gladly remain in lifelong immaturity.

In this case, the dangers are the carelessness, apathy and cowardice. These belong to the person himself, therefore, the solution or remedy depends on the individual, regardless of the circumstances.

For Kant, the man is not used to freedom, although it's natural in him, because it requires an effort and to achieve the public use of man's own reason.

It is so easy for others to establish themselves as their guardians. It is so easy to be immature. If I have a book to serve as my understanding, a pastor to serve as my conscience, a physician to determine my diet for me, and so on, I need not exert myself at all. I need not think, if only I can pay: others will readily undertake the irksome work for me. The guardians who have so benevolently taken over the supervision of men have carefully seen to it that the far greatest part of them (including the entire fair sex) regard taking the step to maturity as very dangerous, not to mention difficult. Having first made their domestic livestock dumb, and having carefully made sure that these docile creatures will not take a single step without the go-cart to which they are harnessed, these guardians then show them the danger that threatens them, should they attempt to walk alone (Reiss, H.S, 1991, p. 25).

We could say that Kant believes in man and his human capabilities, while Herder's position approaches to a mistrust of him; because of that, he requires that a tutor "teach him to reject the voluptuous luxury and to preserve the austere balance of the spirit, trying that a protective divinity light up the science and scholar traditions".

As regards to Herder's text, kids and teenagers are the target in his mind; and it is possible that Kant is not considering this ages, but we want to remark that his goal is that man –who was once a child or an adolescent- manages to hatch from his underage and dares to think by his own knowledge, and, what would be best than helping him to gradually achieve freedom? Kant's writing, *The Educational Theory of Immanuel Kant* (1983), shows us his ideas regarding education (also in kids and teenagers).

Herder distinguishes also two types of values: true virtue and the merely political one, the outside mask.

With this ideas Herder wants to keep himself on the right performance as an educator in Riga and to avoid teenagers and kids from suffering the strict education of pietism.

The *Diary*, where we can find two phases. The first one leading to a better organized systematic teaching and, the second, related with the necessities of young people, flexible and tolerant. The *Diary*, 3rd work of Herder, was written in the same year than the *Critical Forests* were. As said by its title, it apparently describes a day to day narration, but it is not entirely so, he surprises us and, again, shows his originality, his detachment to explicit methodology and with what is usually understood as a diary. He merely labels eleven dates<sup>24</sup>in 115 pages<sup>25</sup>. Herder narrates his six weeks journey around the Baltic Sea, an extensive ocean, essential to regional activities which were as diverse as war or trade.

---

<sup>24</sup> Herder, when writing down the dates uses the Julian calendar first introduced by Peter the Great. He also uses those ones of the Russian calendar, which started from the creation of the world, in the year 5 508 BC.

<sup>25</sup>The first one is on May 23th and the last one on the fourth of July. Cfr. Herder: *Werke*, 9, *JR*, pp. 11-126 (Ribas: o.c. pp. 24-129).

As one reads it, the great number of contents becomes obvious; one of them refers to the public affirmation of the things that rapidly boil in him, both in his head and in his mind; what has happened to him in the past as well as the things he wishes to accomplish in the future. He tells us about his route along the shores of: Courland (now west of Latvia), Prussia, Denmark, Sweden, Norway, Jutland<sup>26</sup>, Holland, Scotland, England, and the Netherlands to France, Nantes and Angers<sup>27</sup>.

At first, he intended to go to Copenhagen and visit Klopstock, then to Kiel and Hamburg, but his travel partner, apparently a Riga merchant, persuaded him to go to Nantes<sup>28</sup>. He almost entirely writes the Diary there and stays 4 months in the family house of his companion (Fuentes, 1930, p.16). We shall remember Nantes lays aside the Loire River, from where Herder then, travelled to Paris.

The most referred authors in the Diary<sup>29</sup> are, in descending order: Montesquieu, Voltaire, Rousseau and Leibniz. The constant presence of the baron of Montesquieu (1689-1755), an enlightened man, is significant, especially considering that *The Spirit of the Laws*, published in Genève in 1748, discusses in the first part of chapters XIV and XVIII the weather subject and its near relation with the law. For him, before decreeing them, one must be aware that climate and geography must relate to people traditions and their diverse way of being<sup>30</sup>.

---

<sup>26</sup>Town of German origin which is established in the fifth century somewhere in Denmark and the north of Germany, this territory has belonged throughout its history some times to Germany and others to Denmark.

<sup>27</sup>Cfr. Herder: *Werke*, 9, JR, p. 67 (Ribas: o.c. p. 76).

<sup>28</sup>Because of his insecure and tormented nature, later on he would mourn for the great desire he had to be with him and dreams awake about everything he could have told him personally. Cfr. Herder: *Werke*, 9, JR, pp. 99-100. (Ribas: o.c. pp. 105-106).

<sup>29</sup> Cfr. Herder, *Journal meiner Reise im Jahr 1779*, pp. 11-126; *Opera Selecta*, pp. 24-129.

<sup>30</sup> We consider appropriate to transcribe the next paragraph to show certain relationship: « People are therefore more vigorous in cold climates. Here the action of the heart and the reaction of the extremities of the fibres are better performed, the temperature of the humours is greater, the blood moves more freely towards the heart, and reciprocally the heart has more power. This superiority of strength must produce various effects; for instance, a greater boldness, that is, more courage; a greater sense of superiority, that is, less desire of revenge; a greater opinion of security, that is, more frankness, less suspicion, policy, and cunning. In short, this must be productive of very different tempers. Put a man into a close, warm place, and for the reasons above given he will feel a great faintness. If under this circumstance you propose a bold enterprise to him, I believe you will find him very little disposed towards it; his present weakness will throw him into despondency; he will be afraid of everything, being in a state of total incapacity. The inhabitants of warm countries are, like old men, timorous; the people in cold countries are, like young men, brave. If we reflect on the late wars,<sup>3</sup> which are more recent in our memory, and in which we can better distinguish some particular effects

We see Herder's accuracy in sketching an honest self-portrait. Result of the cold rationalization of the concept, a young man declares himself at 25 as an early elder. The reasons that take him to his contempt and horror of himself are related to the mistakes of the awful education that he, in part, suffered. He thinks this kind of education transforms the restless and vivid soul of the child and youth curiosity into something purely mechanical, a deathlike classics repeater. The problematic education will shape a common point with some issues of the *Critical Forests*, because of the controversy between Winckelmann and Lessing, the opposition between neo-classicism and the subjective strength of imagination is not just an academic or philosophical one, but a matter of educational policy. We believe so, because with the problem of classic art imitation, Herder was impacting in a personal and public subject: what was true Bildung? The consequences of restricting education merely to the intellectual people are reflected, with a self-critic note, thus we can read:

No me habría convertido en un tintero de cultura sabihonda, como tampoco en un diccionario de artes y ciencias que no he visto ni entiendo. No me habría convertido en un estante lleno de papeles y libros, en un estante que sólo pertenece al cuarto de estudio.<sup>31</sup>

In order to start a new paragraph on this self-struggle, he starts the searching for a new refreshed horizon, whose salt, dawns and sunsets makes peace in this soul's journey with the intellectual's abstract ideal and pure spirit of knowledge and of the sterile metaphysics, with the lived life, with the unknown nature that no longer has a steady position on earth. The images and remarkably poetic and pre-romantic language used by Herder move us to compare the environment of a philosopher's study, caged in his own library, with the adventurous mood that Herder was living, in

---

that escape us at a greater distance of time, we shall find that the northern people, transplanted into southern regions,<sup>4</sup> did not perform such exploits as their countrymen who, fighting in their own climate, possessed their full vigour» Cfr. Montesquieu, *The spirit of laws*, s.f., chap. XIV This quote is a key for the understanding of the thinking of Herder about the opposition South-North that we will develop later.

<sup>31</sup>Cfr. Herder: *Werke*, 9, JR, p. 13 (Ribas: o.c. p. 27).

another workspace, a kinder one, caring, free, refreshed, new, and easy going, that for now is his boat.

The crisis of this bad and decisive situation he went through was deep as his own words reveal; we want to underline the incisive doubts he had through the journey, specially the one referred to the essence of what he has had as virtue's grounds.

He writes: "Until this day I know nothing by myself"<sup>32</sup>. This pre-kantian *daring to think* has a pre-romantic load as grounding of the pedagogical revolution he aims, with the direct contact of living, wild, nature: the sea, along its constant movement, color, temperature and scent changing: not the contact with that other stuffed, tidy, motionless, dead nature that inhabits our schools and museums. He will encourage alumni to become philosophers of nature, and not to just study physics but "ship's movement". What would mean the starting point of the Bildung.

#### Conclusion

We consider Herder as a precursor of a living education interrelated with the environment, and this text, as an invitation to learn more about his proposals. Although we are in another time, they can open our horizons and lead us to critical reflection of our own current educational systems and turn them into more humane spaces for life.

#### References

- Arboleda, J. C. (2023). Otro Modo De Educar. *Revista Boletín Redipe*, 12(4),15-18.  
<https://doi.org/10.36260/rbr.v12i4.1949>.
- Herder, J. G. (1942). *Journal de mon voyage en l'an 1769* (M. Rouché, Trad.). Aubier, Éditions Montaigne, 1942.
- Herder, J. G. (1962). *Idées pour la philosophie de l'histoire de l'humanité* (M. Rouché, Trad.). Aubier editions Montaigne.
- Herder, J. G. (1967). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Suhrkamp Verlag.

---

<sup>32</sup> Cfr. Herder: *Werke*, 9, JR, p. 16 (Ribas: o.c. p. 30).

- Herder, J. G. (1976). *Journal meiner Reise im Jahr 1779*. Historisch kritische Ausgabe. Philip Reclam.
- Herder, J. G. (1982). *Obra Selecta* (P. Ribas, Trad.). Alfaguara.
- Herder, J. G. (1997). *Werke*. (M. Bollach, Ed.). 10 vols. Deutschen Klassiker Verlag.
- Herder, J. G. (2000). Antología bilingüe (M. Velázquez-Mejía, Trad.). Universidad Autónoma del Estado de México.
- Herder, J. G. (s.f.). *De la gracia en la escuela* (L. de Zulueta, Ed.). Ciencia y Educación. Folletos. Ediciones de la lectura.
- Kant, I. (1977). *Crítica de la razón pura*. (P. Ribas, Trad.). Alfaguara.
- Kant, I. (1978). *Filosofía de la historia*. (E. Imaz, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía*. (M. Fernández, Ed.; L. Luzuriaga y J. Pascual, Trad.). Akal.
- Kant, I. (1999). *En defensa de la ilustración*. (J. Alcoriza y A. Lastra, Trad.). Alba.
- Kant, I. (1999). Recensión de las Ideas para la filosofía de la historia de la humanidad, de J. G. Herder (1785). En I. Kant, *En defensa de la Ilustración*. (J. Alcoriza y A. Lastra, Trad.), (pp.115-144), Alba.
- Kant, I. (1999). Recesión de las ideas para la filosofía de la historia de la humanidad de Johann Gottfried Herder». *En defensa de la ilustración*, traducido por Javier Alcoriza y Antonio Lastra. Barcelona: Alba, 1999.
- Reiss, H.S. (1991). *Kant: Political Writings*. Cambridge University Press.
- Kant, I. (1983). *Pedagogía* (L. Luzuriaga y J. L. Pascual, Trad.). Akal.
- Fuentes, R. (1930). *Herder y su ideal de humanidad*. Ediciones de la lectura.

## 12.

# JUEGO DE ROLES COMO ESTRATEGIA DE REDUCCIÓN DE LA ANSIEDAD LINGÜÍSTICA PARA FORTALECER LA PRODUCCIÓN ORAL DE ESTUDIANTES EN FORMACIÓN BILINGÜE UNIVERSITARIA<sup>33</sup>

María Alejandra Neira Gómez [mariaa.neira@uqvirtual.edu.co](mailto:mariaa.neira@uqvirtual.edu.co)

Anthony Stiwart Toro Cortez [anthonys.toroc@uqvirtual.edu.co](mailto:anthonys.toroc@uqvirtual.edu.co)

Sebastian Pareja Salazar [sebastian.parejas@uqvirtual.edu.co](mailto:sebastian.parejas@uqvirtual.edu.co)

Universidad del Quindío

### Resumen

Las necesidades globales de la inclusión de una lengua extranjera en todos los niveles de formación han puesto al bilingüismo en el centro de casi todos los procesos educativos. Así pues, expresarnos en una lengua diferente a la materna, se ha convertido en el reto de todas las naciones, incluyendo el contexto colombiano. Este proyecto, el cual partió de una revisión sistemática de la literatura siguiendo los postulados de Hutton et al. (2016), centró su interés en fortalecer una de las competencias más complejas y a la vez más necesarias para cumplir dicho

---

<sup>33</sup> Este capítulo de libro presenta los resultados del proyecto No.704 adscrito al semillero fase III del grupo de investigación Esapidex-B del Programa de Licenciatura en Lenguas Modernas con Énfasis en Inglés y Francés de la Universidad del Quindío. Dicho proyecto se realizó bajo la tutoría de la docente Alexandra Botero Restrepo perteneciente al mismo grupo de investigación.

reto “la producción oral”. Aunque son varios los factores que afectan el aprendizaje de una lengua extranjera, esta investigación buscó reducir los niveles de ansiedad lingüística para así mejorar la producción oral en francés. Para dicho fin, se diseñó una secuencia didáctica basada en los juegos de roles que se expuso ante un grupo de estudiantes universitarios de una licenciatura en lenguas extranjeras cuyo énfasis es francés. De tal manera este proyecto, cualitativo, que siguió un diseño de investigación acción, partió desde el análisis de la ansiedad lingüística (Test de ansiedad Foreign Language Classroom Anxiety Scale -FLCAS- de Horwitz et al. 1986), un cuestionario de percepciones sobre la ansiedad lingüística, un análisis del nivel B1 en francés según el Marco Común Europeo de Referencia, y la observación. Los principales resultados constataron el hecho que los estudiantes se sienten ansiosos dentro del aula de lenguas extranjeras; sin embargo, estos niveles llegan a reducirse a través de la implementación de una secuencia didáctica que les permita relucir su creatividad, espontaneidad y diversidad; lo anterior conlleva a hacer uso de la lengua meta de una manera más segura y fluida.

**Palabras claves:** Ansiedad lingüística, formación bilingüe universitaria, juego de roles, producción oral.

## **Introducción**

Las segundas lenguas en la educación superior se han convertido en un escenario fundamental para el desarrollo académico, socioeconómico y político de las naciones. Múltiples actores intervienen haciendo que el aprendizaje de una L2 sea cada vez más una prioridad de los currículos educativos. Por ende, las políticas lingüísticas para segundas lenguas ocupan un lugar importante en los contextos académicos. Así pues, se han creado, a nivel nacional, algunas estrategias para el fomento y la implementación de una lengua extranjera como lo estipula la Ley General de 1994, el Plan Nacional de Bilingüismo 2004- 2019, el Plan de Inglés, Colombia Very Well (2015-2025), entre otras. Si bien, estas estrategias están todas

encaminadas al desarrollo de la competencia lingüística en inglés, es de reconocer que otras lenguas, como el francés, son ya una tradición en los currículos de las licenciaturas en lenguas extranjeras en diferentes universidades públicas y privadas del país.

Al respecto, es de resaltar que existen iniciativas para el fortalecimiento del francés en los colegios donde es impartido. Esto, a través de iniciativas como el “Memorando de entendimiento para la enseñanza del francés en los colegios oficiales de Colombia” firmado entre la Embajada de Francia en Colombia, la Alianza Colombo Francesa y el Ministerio de Educación Nacional, cuyo propósito es trabajar en la reintroducción del francés en los currículos de los colegios públicos, pues ya hace parte de muchos colegios privados en el contexto colombiano. A nivel más local, particularmente en el contexto de la única universidad pública del departamento del Quindío, promover el aprendizaje de una lengua extranjera se convierte en uno de los pilares fundamentales de todo proceso de aprendizaje tanto científico como pedagógico. La Universidad del Quindío estipula en su PEU que cuenta con una visión educativa que resalta la importancia afectiva en la enseñanza y aprendizaje de forma transversal a sus diferentes programas y currículos académicos. Por lo tanto, su enfoque pedagógico se describe de carácter sociocognitivo, integrador y experimental con el objetivo de garantizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera integral y completa para el estudiantado. En lo concerniente a este factor afectivo, la literatura ha evidenciado la importancia de dicha dimensión en los contextos educativos, específicamente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Por su parte, autores como Fonseca (2005) y Arnold (2003) señalan que durante el proceso de adquisición de lenguas extranjeras los estudiantes experimentan diferentes emociones y sentimientos las cuales podrían tener una connotación positiva o negativa en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de cada aprendiz. Pedraza y Quintero (2019); Mehmood (2018), muestran en sus estudios que los estudiantes reflejan miedo, estrés, poca motivación, baja autoestima y ansiedad; dichos factores conllevan al estudiante a

sentir inseguridad lo que dificulta una adecuada adquisición de una lengua extranjera. Centrando el interés en las habilidades lingüísticas, algunos autores han determinado el impacto negativo que conduce la ansiedad en el proceso de adquisición , principalmente, en la destreza oral (Falero, 2016), dado que suscita en los estudiantes estados poco favorables lo que crea en ellos un tipo de bloqueo que no les permite expresar lo que ellos desean. (MacIntyre & Gardner, 1994; Koch & Terrell (cf. Oxford, 2000); Arnold, 2003).

Partiendo desde lo anterior, es imperativo la inclusión de estrategias socioafectivas en el aula de lenguas extranjeras (Zhu & Zhou, 2012). En este sentido, el presente capítulo presenta una investigación que buscó fortalecer la producción oral de francés de estudiantes de licenciatura en lenguas modernas a partir de la implementación de una secuencia didáctica basada en los juegos de roles como estrategia para reducir los niveles de ansiedad lingüística. Antes de adentrarnos a los principales resultados de esta investigación y sus conclusiones, conviene realizar una mirada a los antecedentes que permitieron establecer la importancia de ahondar en estrategias que fortalezcan competencias tan importantes en la lengua extranjera, como lo es la expresión oral.

## **Antecedentes**

Para conocer algunos de los antecedentes del presente proyecto se realizó la Declaración Prisma (Hutton et al. 2016), tomando como herramientas el protocolo, el diagrama de flujo y la matriz de variables bibliométricas y de contenido. A partir de estas tres herramientas se procedió a dar respuesta a la siguiente pregunta que, si bien no es la pregunta de investigación, si es la que guió el proceso de búsqueda en la base de datos ¿Cómo influyen los aspectos psico y socioafectivos en la producción oral de una L2? Se seleccionaron en total 17 estudios que respondían a los criterios de inclusión establecidos en el protocolo (estudios realizados entre los años 2000 y 2022 de cualquier parte del mundo, escritos en inglés, francés y

español, en contextos de educación bilingüe, incluyendo únicamente estudios que se enfocarán en la producción oral de la L2 y los aspectos socio y psico afectivos en dicho proceso).

Se pudo evidenciar que los estudios centran su atención en enfoques cualitativos con diseños de investigación acción, descriptiva y de casos múltiples, los cuales pretenden valorar, precisar y determinar la influencia de los aspectos socio afectivos en la adquisición de una L2 y cómo son percibidos en los procesos de aprendizaje. (Gómez & Mato, 2008; Zhu & Zhou, 2012; Hoyos, 2015). Igualmente, en diferentes investigaciones se evaluaron los niveles de ansiedad lingüística en la competencia oral en el aprendizaje de una L2, teniendo en cuenta la influencia de factores sociales como la edad, la personalidad, el miedo a hablar en público y a ser juzgado, la falta de apoyo y la baja autoestima (Corella, 2018; Goñi, 2019). Los estudios que se enfocaron en la identificación encontraron que aquellos con niveles de ansiedad alta presentaban dificultades para asimilar y adquirir la lengua y, por consiguiente, bajo desempeño en su producción oral, generando un bloqueo (Mehmood, 2018; Pedraza & Quintero, 2019). También, en varios de los estudios se implementaron estrategias de mejora en la producción oral, tales como los juegos de roles. Según Hoyos, (2015); Çapan & Aslim, (2016); Valverde, (2019), los juegos de roles demostraron ser útiles en el desempeño de la competencia oral en una L2, en la motivación y participación por parte de los estudiantes, reduciendo emociones negativas tales como estrés, miedo y ansiedad.

Por otro lado, se evidenció el uso de estrategias socio afectivas tales como la retroalimentación, pensamientos positivos, trabajos en grupo, sesiones conversacionales, desarrollo de relaciones personales, preparación previa a exámenes y/o presentaciones y métodos de relajación para fomentar la importancia del buen manejo de las emociones, las cuales optimizan el proceso de aprendizaje de una L2 (Liao & Liang, 2012; Abdurahman, N. & Rizqi, 2020). No obstante, se evidenció altos índices de estrategias netamente cognitivas como la traducción y memorización, que hicieron del proceso de aprendizaje algo mecánico (Gómez & Mato, 2008). Además, a raíz de las investigaciones realizadas por autores como

Tekin, 2022; Aswati, 2019 se demostró que estar bajo una enseñanza que utiliza estrategias socioafectivas, optimiza el desarrollo de las habilidades comunicativas por medio de la incrementación en los niveles de confianza y seguridad.

Finalmente, se constató que tanto profesores como estudiantes perciben estos factores afectivos como un rol fundamental en el aprendizaje de su L2. Además, creen crucial adoptar nuevas estrategias y metodologías para mejorar la producción oral (Fandiño, 2010; Cueva, 2007; Garcia-Sampedro & Agudo, 2020).

Ahora bien, realizando una nube de palabras, Figura 1, se permitió evidenciar otros aspectos como la fuerte inclinación hacia los procesos de aprendizaje en la lengua extranjera inglesa, evidenciándose poco interés en el idioma francés. De igual manera, se encontró la presencia de aspectos socio afectivos en el aprendizaje de una L2 tales como la ansiedad y la motivación, siendo la ansiedad la más visible en la Figura 1, interpretándose que existe una escasez de recursos y/o estrategias para reducirla. Las poblaciones implicadas en dicho campo son tanto alumnos de básica y media como estudiantes universitarios. También se constató que la competencia oral es la más estudiada, por lo que se deduce que puede ser fuertemente impactada por aspectos socioafectivos negativos como lo es la ansiedad lingüística. Estudios como el de Goñi-Osácar & Moral (2021) constatan la idea anterior estipulando que este tipo de ansiedad interfiere notablemente en las presentaciones orales realizadas por la muestra del estudio. Los estudiantes manifestaron sentir un tipo de bloqueo al momento de comunicarse en el lenguaje meta lo cual no les permitía expresar sus ideas fluidamente.

**Figura 1. Nube de palabras.**



Esta revisión de la literatura permitió entender las implicaciones de aspectos psico y socio afectivos en el aprendizaje de las lenguas, más específicamente, en la producción oral. De esta manera, se argumenta aún más la postura de los investigadores de este proyecto, en incluir estrategias que reduzcan estos niveles de ansiedad lingüística para así mejorar competencias que requieren de altos niveles socio y psico cognitivos, como lo es la expresión oral. En este sentido, se propuso la siguiente metodología de investigación para alcanzar dicho fin.

## **Metodología**

La investigación se llevó a cabo mediante un enfoque cualitativo debido a que, como lo estipulan Blasco & Pérez (2007), este enfoque centra su interés en estudiar la realidad de un contexto a través de resultados e interpretaciones teniendo en cuenta los sujetos involucrados. Asimismo, se situó en un diseño de investigación acción, puesto que sus características se ajustan adecuadamente a lo que pretende esta investigación. En primer lugar, Sandín, 2003, citado en Hernández-Sampieri, 2018 define el diseño de investigación acción como un actor que motiva a un cambio para así reestructurar ya sea una realidad social, educativa, económica o administrativa. Seguidamente, la investigación acción presenta dos diseños característicos que son estipulados por Creswell, 2005, citado en Hernández- Sampieri, 2018 ellos son: práctico y participativo. Por su parte, el diseño práctico se enfoca en estudiar, indagar, desarrollar e implementar un plan de mejoramiento a un problema para así generar un cambio. Y, el diseño participativo, centra su interés, como su nombre lo indica, en generar una participación activa por parte de los sujetos de estudio, es decir, en este tipo de diseño los participantes pueden generar y aportar ideas a la investigación. Cabe resaltar que para esta investigación, cuyo diseño fue investigación acción participativa, se utilizaron diversos instrumentos de recolección de datos como sigue:

**Test de ansiedad Lingüística:** el test para identificar los niveles de ansiedad lingüística del público objeto de esta investigación fue la escala de ansiedad en

lenguas extranjeras creada por Horwitz et al. (1986). Este test cuenta con 33 preguntas las cuales tienen unas puntuaciones con base en una escala Likert. Anexo 3.

**Prueba de producción oral DELF B1 (inicial):** la prueba fue creada por los investigadores y aplicada por expertos quienes tenían consigo una rejilla de evaluación. La prueba se dividió en dos partes esenciales; *entretien dirigí* la cual dio lugar a que el estudiante expresara hechos y/o anécdotas de su vida y *expression d'un point de vue* que guió a los aprendientes a tomar una postura con base en un pequeño texto. La temática propuesta para este test fue la educación virtual durante la pandemia. Anexo 4.

**Fichas pedagógicas:** se diseñaron un total de 5 fichas pedagógicas de una hora cada una. Siguieron las mismas temáticas propuestas en el syllabus (redes sociales, tecnología y mujeres). Cada planeación constó de 3 etapas: calentamiento (adquisición de vocabulario), introducción (familiarización con el tema y uso de los conceptos) y actividad final (juego de roles). Anexo 6.

**Fichas de observación:** instrumento diseñado por los investigadores con unos indicadores para registrar datos de comportamiento y desempeño en el aula centrándose en el aspecto comunicativo rigiéndose por unos valores tales como *siempre*, *a veces* y *nunca* para la recopilación de información objetiva. Anexo 7.

**Cuestionario de percepciones:** el cuestionario fue creado por los investigadores de este proyecto a través de la herramienta *Formularios de Google* el cual abarcó cuatro preguntas específicamente para conocer las apreciaciones, reflexiones y opiniones acerca de la secuencia didáctica por parte de los estudiantes. Anexo 8.

**Prueba de producción oral DELF B1 (final):** la prueba fue creada por los investigadores y aplicada por expertos quienes tenían consigo una rejilla de evaluación. La prueba se dividió en dos partes esenciales; *entretien dirigí* la cual dio lugar a que el estudiante expresara hechos y/o anécdotas de su vida y *expression d'un point de vue* que guió a los aprendientes a tomar una postura con base en un pequeño texto. La temática propuesta para el test final fue el uso de la tecnología en el pasado.

## **Resultados**

Después de la aplicación de los instrumentos que comprende esta investigación se encontró que existe la presencia de un nivel de ansiedad ling stica alto dentro del aula de lengua extranjera. Dicha ansiedad comprendió el 39% de la población objeto de estudio. A través de los resultados reflejados en el test se constató el hecho de que los estudiantes experimentan sensaciones poco agradables durante el proceso de adquisición de la lengua extranjera francés. Ellos afirman que no se sienten completamente seguros de sus habilidades al momento de hablar en la lengua meta. Además, los sujetos expresan sentirse asustados cuando no comprenden lo que el profesor explica durante la clase, cuando no recuerdan lo estudiado y cuando piensan en las consecuencias que traería reprobar. Asimismo, se sienten inferiores en cuanto al dominio del idioma en comparación a sus otros compañeros. También, demuestran tener nervios cuando deben hacer uso de la competencia oral y no han tenido suficiente tiempo de preparación, lo que les provoca un bloqueo e incluso no recordar información previamente adquirida y aprendida.

Algunos de los ítems señalados por los estudiantes como factores que incrementan su ansiedad ling stica, específicamente los 4, 9, 19 y 30 (relacionados con el temor a no entender lo que el profesor está diciendo en la clase, o los nervios que tienen cuando deben hablar en clase sin previa preparación, o el miedo al ser corregidos enfrente de la clase, o sentirse abrumados por la cantidad de aspectos que hay que aprender) coinciden con los hallazgos de Mantilla y Guevara (2019). En su

investigación, las puntuaciones arrojadas a través de estos ítems demuestran que los estudiantes si experimentan sensaciones y sentimientos negativos que los conlleva a sentirse ansiosos durante las clases, las cuales no les permiten tener una adecuada adquisición de la lengua meta; caso estrechamente similar a lo que encontró el presente estudio.

Por otra parte, esta investigación encontró que el género femenino tiende a ser más ansioso a comparación de sus compañeros pertenecientes al género masculino. Este hallazgo tiene cierto grado de similitud con los resultados reflejados en el estudio llevado a cabo por Jarie et al. (2017), quienes obtuvieron en su estudio que las mujeres reflejaron una ansiedad lingüística más alta que los hombres. De igual manera, estos resultados fueron reportados en el trabajo realizado por Arnaiz y Guillén (2012), quienes, a parte de advertir que la ansiedad lingüística sí influía en el aprendizaje de una lengua extranjera (para dicho estudio el inglés) en el contexto universitario, también señalaban la relación entre dicha ansiedad y el género, representando mayores niveles en el femenino. Lo anterior obedecería a dos teorías propuestas por Benson et al. (1994) y Dusek, (1980) ambos autores citados en Arnaiz y Guillén (2012). La primera comprende el hecho que las mujeres subestiman su propio desempeño y dicha acción las conlleva a ser más ansiosas que los hombres y la segunda obedece a una creencia cultural que concibe que las mujeres tienden a tener más disposición al aceptar sus sentimientos, entre ellos la ansiedad (Dusek, 1980. Citado en Arnaiz y Guillén, 2012). Por lo tanto, las diferencias de género en cuanto a la ansiedad no reflejarían diferencias con respecto a la ansiedad, pero sí a la voluntad en admitirla.

Por otra parte, al analizar el nivel de producción oral en francés por parte de los estudiantes a través del examen DELF B1 se observó que los aprendices tuvieron dificultades principalmente en el uso del vocabulario y algunos aspectos gramaticales lo que les dificultó crear oraciones muy extensas y por ende un diálogo fluido. En cuanto al vocabulario, se encontró que tenían un déficit en la expresión de ideas sobre los temas centrales inmersos en el test que eran la tecnología y las mujeres. Este fenómeno se evidenció en el trabajo llevado a cabo por Khan et al.

(2018), quienes afirman que la falta de vocabulario se posiciona como el factor o la razón más significativa para explicar la insuficiencia o fluidez en la producción oral de estudiantes de lengua extranjera debido a que no están lo suficientemente nutridos lexicalmente para crear intervenciones orales muy extensas. Al respecto, (Goñi, 2019 p.83) sostiene que el “vocabulario desconocido, temas poco familiares, su falta de destreza para el reconocimiento de palabras conocidas cuando se unen a otras verbalmente, etc.”, son uno de los motivos de la ansiedad lingüística más recurrentes en los cuestionarios respondidos por los sujetos del estudio. Así pues, el vocabulario está estrechamente relacionado con la fluidez verbal y a su vez con la ansiedad lingüística cuando este no es lo suficientemente amplio en los procesos lingüísticos por parte del aprendiz de lenguas extranjeras.

En lo que comprende los factores gramaticales, los principales problemas identificados fueron el uso incorrecto del tiempo pasado (*passé composé*), los estudiantes no utilizaron correctamente los verbos auxiliares (*être* y *avoir*) necesarios para formar el pasado compuesto. También tuvieron dificultades para distinguir las diferencias entre *passé composé* y *l'imparfait*. En cuanto al uso de los verbos auxiliares *être* y *avoir* los estudiantes mayormente utilizaron *avoir* (tener) como auxiliar con todos los verbos, incluso con aquellos que requieren *être* (ser/estar) como auxiliar. Esto llevó a errores como "je a né" en lugar de "je suis né" o "j'ai allé" en lugar de "je suis allé". Adicional a ello, los estudiantes a menudo prefirieron evitar el uso del pasado y optaron por utilizar únicamente el tiempo verbal presente, lo que resultó en discursos cortos y confusos. También, los estudiantes cometieron errores en el uso de los artículos y tuvieron dificultades para distinguir entre las preposiciones "en" y "à" al hablar de origen y localidad; y hubo problemas de concordancia de género, utilizando incorrectamente los artículos correspondientes. Estas dificultades gramaticales se deben a las diferencias entre el español y el francés en cuanto a reglas gramaticales y uso de auxiliares, lo que puede generar confusiones y dificultades en el aprendizaje y la comunicación oral (Godoy, 2018; Pons, 2016; Lardiere, 2008, 2009).

Finalmente, para dar respuesta al objetivo principal de esta investigación el cual comprende mejorar la producción oral en francés bajo la implementación de una estrategia didáctica basada en los juegos de roles se llevaron a cabo una serie de intervenciones de las cuales se pudo constatar que las actividades dentro de la secuencia didáctica permitieron que los participantes se sintieran cómodos y tuvieran percepciones positivas sobre la estrategia. Además, se observó que estas actividades redujeron el temor al hablar en público y promovieron el trabajo en equipo. Según estudios previos, la implementación de nuevas estrategias y metodologías puede mejorar la producción oral en una lengua extranjera y reducir la ansiedad lingüística (Çapan & Aslim, 2016; Valverde, 2019; Hoyos, 2015).

Por otra parte, los resultados arrojados después de la segunda aplicación del test de producción oral (DELF B1) deslumbraron mejores resultados en comparación con la primera aplicación. La mayoría de los estudiantes demostraron un desempeño adecuado en la utilización del tiempo verbal pasado en francés, aunque hubo algunos errores en el uso de los artículos y en la formación de frases negativas. No obstante, sus intervenciones fueron más fluidas y se precisó en mayor grado el uso de nuevo vocabulario teniendo en cuenta el contexto que comprendía las intervenciones (tecnología y mujeres). A pesar de algunas limitaciones, se concluyó que el juego de roles fue una estrategia agradable para los estudiantes, ya que les permitió interactuar, ampliar su vocabulario y mejorar su pronunciación. Sin embargo, se recomendó brindar más tiempo para la preparación y presentación de las puestas en escena, así como aumentar el número de intervenciones. En general, los participantes valoraron positivamente la estrategia del juego de roles, ya que fortaleció su autoconfianza, seguridad y redujo su ansiedad lingüística, permitiéndoles expresarse oralmente en francés de manera más tranquila y fluida. En conclusión, el juego de roles se considera una herramienta beneficiosa para mejorar las habilidades de comunicación oral en un segundo idioma, fomentar la motivación y la participación de los estudiantes, y reducir la ansiedad lingüística.

## **Conclusiones**

Las aulas de lenguas extranjeras generan ciertas emociones y sensaciones que son experimentadas de manera diferente por cada aprendiz. Este proyecto constató el hecho que existe la presencia de ansiedad lingüística durante la clase de francés en estudiantes de formación bilingüe universitaria. La figura de este aspecto socioemocional durante la clase conllevó a una serie de acciones con incidencia negativa que no permitían un adecuado desarrollo de las competencias lingüísticas, en este caso la competencia oral, por parte de los estudiantes con niveles de ansiedad alto. Sin embargo, bajo la implementación de una secuencia didáctica que tenía como principal propósito ser atractiva, innovadora, diversa y divertida se impulsó a los estudiantes a hacer uso de sus habilidades comunicativas evadiendo la generación de emociones como el miedo, el estrés, y claramente la ansiedad.

A través de esta secuencia basada en los juegos de roles los estudiantes hicieron uso de su imaginación, creatividad, diversidad y espontaneidad para crear una serie de contextos que les permitió hacer uso de su habilidad oral. Al realizar las presentaciones los estudiantes no mostraron desinterés, aburrimiento, y/o timidez, por el contrario, reflejaron compromiso, alegría, trabajo en equipo y seguridad. Aquellos aspectos permitieron que los estudiantes hicieran uso de sus habilidades orales en una lengua extranjera con mayor confianza, tranquilidad, fluidez, y durabilidad. Por tal razón, esta investigación encontró fundamental la utilización de herramientas y/o metodologías didácticas dentro del aula de lenguas extranjeras como un recurso valioso y enriquecedor para fomentar la adquisición de una LE de una manera mucho más comprensible y atractiva en los aprendices.

## **Bibliografía**

Abdurahman, N. & Rizqi, M, (2020). Indonesian Students' Strategies to Cope with Foreign Language Anxiety. *TEFLIN Journal*, 31(1), 1–18.

- Arnaiz, P. & Guillén, F. (2012). Foreign Language Anxiety in a Spanish University Setting: Interpersonal Differences. *Revista de Psicodidáctica*, 17(1), 5-26.
- Arnold, J. (2003). Speak easy: How to ease students into oral production. *Humanising Language Teaching*, 5(2), 1-13.
- Blasco, J. & Pérez, J. (2007). Metodologías de investigación en las ciencias de la actividad física y el deporte: *ampliando horizontes*. Madrid, España: Club Universitario.
- Çapan, S., Aslim, V. (2016). Reduire l'anxiété langagière en production orale : jeux de rôles en fle.
- Corella, A. (2018). *La ansiedad lingüística en el aprendizaje del alemán en alumnos de educación primaria y educación secundaria obligatoria*. [Tesis de maestría, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN Repositorio Institucional de Documentos.
- Cuevas, R. (2017). *Percepción del rol de factores socioafectivos en el aprendizaje de L2 en estudiantes de pedagogía en inglés*. [Tesis de maestría, Universidad Católica De La Santísima Concepción]. UCSC Repositorio Académico.
- Falero, F. J. (2006). La ansiedad ante las destrezas orales en la clase de español lengua extranjera: una propuesta blended-learning con sinohablantes. *Revista de Lingüística y lenguas aplicadas*. 11, 19-33.
- Fandiño, Y. J. (2010). Enseñanza explícita de estrategias socio-afectivas de aprendizaje de lenguas a principiantes en EL ? Explicit Teaching of Socio-Affective Language Learning Strategies to Beginner EFL Students ? L'enseignement explicite des facteurs affectifs et des stratégies socio-affectives pour l'apprentissage des langues à des étudiants débutants d'anglais langue étrangère. *Íkala*; 15 (1), 145-169.
- Fonseca, M.C. (2005). El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas. En Navarro, M. et al.

- Godoy, P. (2018). *Dificultades de un hispanohablante en el aprendizaje del francés* [Tesis de pregrado, Universidad de Jaén]. Docplayer.
- Gómez, M., & Matos, T. (2008). *Estrategias de Aprendizaje para la Producción Oral en FLE. Synergies Venezuela*, 4, 67-89.
- Goñi, E. & Del Moral, C. (2021). Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDICA, revista de educação e humanidades*, 19, 311-332.
- Goñi, E. (2019). *La ansiedad lingüística ante el aprendizaje de inglés en los grados universitarios de magisterio. Estrategias para lograr aulas emocionalmente seguras. Estudio de caso en un contexto universitario español*. [Tesis de doctorado, Universidad de Zaragoza]. ZAGUAN Repositorio Institucional de Documentos.
- Hernández-Sampieri, R. & Mendoza, C (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*, Ciudad de México, México: Editorial Mc Graw Hill Education,
- Hoyos, L. (2015). *Juego de roles como estrategia de evaluación en un curso de inglés como lengua extranjera*. [Tesis de grado, Universidad del Valle]. Repositorio Universidad del Valle. *Humanitas: International Journal of Social Sciences*, 4(7).
- Hutton, B., Catalá, F. & Moher, D. (2016). La extensión de la declaración PRISMA para revisiones sistemáticas que incorporan metaanálisis en red: PRISMA-NMA. Elsevier. 147 (6). *International Journal of English Studies*, 20(3), 77-107.
- Jarie, L., Salavera, C., Teruel, M. & Salillas, M. (2017). La ansiedad lingüística en el aprendizaje del francés en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Çédille*, (13), 243-261.

- Khan, R., Radzuan, N., Shahbaz, M., Ibrahim, A. & Mustafa, G. (2018). The role of vocabulary knowledge in speaking development of Saudi EFL learners. *Arab World English Journal (AWEJ)*, (9)
- Liao, Y., & Liang, J. (2021). Foreign Language Anxiety among Chinese Graduate Students in the United States: A Qualitative Multi-Case Study. *Journal of Research in Education*, 30(2), 35-68.
- Macintyre, P. D. y R. C. Gardner. (1994). The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language. *Language Learning*, 44(2), 283- 305.
- Mantilla, . M. & Guevara S. (2019). La incidencia de la ansiedad en el desarrollo de la habilidad de expresión oral en la clase de lengua extranjera. *Revista Sarance*, (42), 29-42.
- Mehmood, T. (2018). Bridging the Gap: Change in Class Environment to Help Learners Lower Affective Filters. *Arab World English Journal*, 9 (3), 129- 144.
- Oxford, R. (2000). La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas, La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas. *Cambridge University Press*, 77-86.
- Pedraza, K., Quintero, J. (2019). *La incidencia del filtro afectivo y las estrategias de aprendizaje en la producción oral en el nivel Básico II de francés de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana*. [Tesis de grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional - Pontificia Universidad Javeriana.
- Pons, J., (2016). La adquisición de los tiempos de pasado del español por hablantes de francés: ¿una cuestión de transferencia? marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 1(22), 136-161.
- Tekin, O. et al. (2022). Alignment in second language speakers' perceptions of interaction and its relationship to perceived communicative success. *System*, 108, 102848.

Valverde, J. (2020). Use of communicative strategies in L2 learning: An intercultural study.

Zhu, B. & Zhou, Y. (2012). A Study on Students' Affective Factors in Junior High School English Teaching. *English Language Teaching*, 5(7), 33-41.

## 13.

# ORIENTACIONES GENERALES PARA DOCENTES DE EDUCACIÓN INICIAL EN LA ENSEÑANZA PEDAGÓGICA DE LA EDUCACIÓN SEXUAL INTEGRAL EN LA PRIMERA INFANCIA

*General guidelines for teachers of initial education in the pedagogical teaching of comprehensive sexual education in early childhood*

**Carmen Delia Sánchez León<sub>1</sub>**

**Elsa Rosanora Erique Ortega<sub>2</sub>**

Universidad Técnica Particular de Loja

Loja-Ecuador

Correspondencia: Carmen Delia Sánchez León. Universidad Técnica Particular de Loja (UTPL). San Cayetano Alto-Loja, Ecuador. Apartado Postal: 11-01-608.

Teléfono: (593-7) 370-1444. Correo electrónico: [cdsanchez@utpl.edu.ec](mailto:cdsanchez@utpl.edu.ec)

<sup>1</sup>Departamento de Psicología. Universidad Técnica Particular de Loja. Loja-Ecuador. <https://orcid.org/0000-0002-0006-6283> cdsanchez@utpl.edu.ec, (593-7) 370-1444, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador

<sup>2</sup>Departamento de Psicología. Universidad Técnica Particular de Loja. Loja-Ecuador. <https://orcid.org/0000-0003-4406-9299> rnerique@utpl.edu.ec, (593-7) 370-1444, Universidad Técnica Particular de Loja, Loja-Ecuador

## **Resumen**

La investigación, tuvo como objetivo, determinar las orientaciones generales para mejorar la enseñanza pedagógica de los docentes de educación inicial en la sexualidad integral en la primera infancia, mediante el análisis, diagnóstico y conocimiento de las percepciones de los docentes, así como la identificación de estrategias psicopedagógicas efectivas para la enseñanza de la sexualidad en esta etapa evolutiva. Se utilizó un método analítico, orientado a una investigación cuantitativa-descriptiva, los instrumentos utilizados fueron la ficha sociodemográfica (Ad-hoc) y una ficha de percepción, conocimiento e identificación de estrategias psicopedagógicas (Ad-hoc), para abordar la ESI en las aulas. La muestra estuvo conformada por 11 docentes de educación Inicial. De acuerdo a los resultados, se determinó que el 50% de maestras, tiene poca experiencia en el trabajo con infancias, el 80% trabajan temas de la educación sexual, en función de las necesidades y características de los niños, el 60% desconoce las orientaciones psicopedagógicas para abordar la educación sexual integral en sus aulas y el 80% no se ha capacitado en este tema. En conclusión, las maestras tienen una escasa formación y falta de estrategias psicopedagógicas en educación sexual, por tal razón, se planteó una propuesta de innovación educativa con un programa de formación docente titulado “EduESI” para que se lo considere como parte del currículo, con la finalidad de concienciar a la educación sexual, como un factor protector.

**Palabras clave:** Infancias, sexualidad, etapa evolutiva, estrategias pedagógicas, docencia

## Summary

The objective of the research was to determine the general guidelines to improve the pedagogical teaching of initial education teachers in comprehensive sexuality in early childhood, through the analysis, diagnosis and knowledge of the teachers' perceptions, as well as the identification of Effective psychopedagogicas strategies for teaching sexuality in this evolutionary stage. An analytical method was used, oriented to a quantitative-descriptive investigation, the instruments used were the sociodemographic file (Ad-hoc) and a sheet of perception, knowledge and identification of psycho-pedagogical strategies (Ad-hoc), to address ESI in the classrooms. The sample consisted of 11 teachers of Initial education. According to the results, it was determined that 50% of the teachers have little experience in working with children, 80% work on sexual education issues, based on the needs and characteristics of the children, 60% are unaware of the psychopedagogicas guidelines to address comprehensive sexual education in their classrooms and 80% have not been trained on this topic. In conclusion, the teachers have little training and lack of psycho-pedagogical strategies in sexual education, for this reason, an educational innovation proposal was raised with a teacher training program entitled "EduESI" to be considered as part of the curriculum, with the purpose of raising awareness of sexual education, as a protective factor.

Keywords: Childhood, sexuality, evolutionary stage, pedagogical strategies, teaching

## 1. Introducción

En la investigación se aborda la educación sexual integral en la primera infancia y se orienta a plantear aportes generales para contribuir a entender y superar el conocimiento de las teorías biológicas, herencia genética y la fisiología que predomina en los centros escolares, los mismos que consideran que la educación sexual, no necesita ser abordada en las edades tempranas. Por ello, se desarrolló un marco teórico que permite construir una mirada sobre la educación sexual integral que vaya más allá de la genitalidad y la prevención de abusos, para entrar en campos como la construcción de identidad, el entendimiento de la diversidad, el género, que ayuda en la construcción de un sujeto saludable, capaz de relacionarse de manera armoniosa con sus pares.

Es así que, el Ministerio de Educación del Ecuador (2018) considera que es importante rescatar la responsabilidad de las familias y el rol que cumplen las escuelas, docentes y directivos como lugares seguros para el debate, el diálogo y la educación, por cuanto se vuelve imperativo que las escuelas acompañen e informen a las familias sobre educación sexual y prevención de la violencia sexual, donde se promuevan experiencias que beneficien a todos, en especial a las infancias (p.6).

Por otra parte, Didonet (2007), menciona que la escuela tiene como misión, educar a las infancias bajo un enfoque de desarrollo integral de la persona. Bajo esta premisa se entiende que la escuela es el lugar idóneo para el aprendizaje, para la construcción del conocimiento y la constitución del sujeto, la formación integral del niño ciudadano del mundo actual, donde el docente asume su rol, con compromiso y principios éticos (p.20).

Así mismo, la posición de la escuela frente al trabajo de la educación sexual integral (ESI) en el ámbito educativo, por mucho tiempo, ha sido de un abordaje poco tratado, ya sea por desconocimiento, prejuicios y temores. Es común, que en las escuelas se aborde la educación sexual integral como programas de educación

sexual de carácter informativo, en lugar de formativo, priorizando un enfoque sexológico - biomédico y de prevención de riesgos (González, 2015).

Por lo antes mencionado, es importante que, la información que se brinde a las infancias, debe estar acorde a las dudas, inquietudes y curiosidades que presenten los niños y niñas, de acuerdo a la etapa evolutiva en la que se encuentren.

## 2. Revisión de la literatura

La palabra sexualidad suele generar una gran impresión cuando se la nombra en el contexto infantil, es decir, hablar de sexualidad en la primera infancia puede resultar para muchos un tema del que no debe hablarse aún, o, por otro lado, infunde miedo y temor en los adultos y cuidadores, “En nuestra tradición occidental, la sexualidad ha sido un tema manejado en forma de *tabú*, siendo el país testigo de un choque cultural, entre un pueblo indígena que vivía la sexualidad en forma libre y natural *versus* una nación española clerical y represiva” (Coutts y Morales, 2011, p.454). Generalmente se suele relacionar o asociarse con el sexo, la promiscuidad, embarazos, etc., generando prejuicios sobre lo que es realmente la sexualidad infantil.

Un lugar común, es pensar que la “sexualidad” es una palabra para adultos y debe empezar a tratarse desde la adolescencia, donde las infancias refiriéndonos a niños y niñas de entre 0 a 5 años, nada tienen que ver todavía. Como dice González Gómez (2015) cuando habla acerca de los prejuicios en la educación sexual infantil “son prejuicios cristalizados que permanecen en el tiempo y no se cuestiona su presencia, con lo cual generan una discriminación negativa, derivando en ocasiones en diversos tipos de violencias” (p.10).

La realidad es que los niños y niñas menores a 5 años, tiene derecho a conocer su cuerpo, a entender y establecer sus propios límites y reconocer el espacio personal del otro, a respetar y cuidar su cuerpo y el de los demás, cuando sucede esto se habla de educación sexual integral. Se educa en sexualidad integral “Cuando pensamos que tanto niñas como niños tienen las mismas capacidades, estamos haciendo educación integral en sexualidad. Cuando cuestionamos los roles de género desigual y decimos que niñas y niños pueden tener las mismas oportunidades, estamos haciendo educación sexual” (UNESCO, 2022, p.10).

Es así que, la educación sexual integral, forma infantes críticos y reflexivos, orienta y ayuda a educar infancias más tolerantes y respetuosas. Para Fernando Salinas *investigador de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) de México menciona que*, en todos los niveles educativos, la educación sexual integral tiene que ver con el conocimiento del propio cuerpo, con el cuidado del mismo, dando sentidos y significados a la sexualidad y a las vinculaciones entre niños y niñas, reconociendo y valorando las diferencias y similitudes entre los géneros. (comunicación personal, 30 de mayo de 2017)

Aunque la educación sexual integral en la primera infancia suele estar planteada desde una mirada biologicista, de cuidado del cuerpo y de prevención de violencia sexual, es importante entenderla como algo mucho más complejo.

“La sexualidad infantil existe, aunque en diversos contextos y momentos históricos se haya dicho que no. Se desarrolla y expresa fundamentalmente a través de la curiosidad, observación, manipulación, autodescubrimientos, fisgoneo o preguntas y el juego, exploración, imitación e identificación” (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2003, p.20). Es importante entender que parte del desarrollo de la sexualidad humana comprende la curiosidad del infante por conocer y reconocer su cuerpo mediante la exploración y el juego. De esta manera se plantea una mirada respetuosa del

adulto hacia el infante, comprendiendo que esos juegos y descubrimientos son naturales y necesarios a esas edades”

Por lo antes mencionado, se puede decir que, el cuidado de la primera infancia, toma más presencia en el mundo actual y es considerada como parte esencial del progreso y del desarrollo integral del ser humano, constituye sin duda un espacio importante a considerar dentro de la agenda y las políticas públicas de los gobiernos. A raíz de La Convención de los derechos del Niño (1989) queda en evidencia la importancia de brindar mejores tratos y cuidados a las infancias, para su buen desarrollo y crecimiento saludable (pp.6-7).

Por tanto, el compromiso del Estado con las infancias, está medido en la capacidad y los esfuerzos por la creación de políticas públicas destinadas al mejoramiento de la calidad de los servicios hacia la infancia, estos incluyen no sólo un tema de educación y cuidados, sino también, mejorar las condiciones en la atención y acceso a la salud, calidad de vida, entre otros, cuya finalidad, es brindar a las infancias un desarrollo integral.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2018), todos los niños necesitan un cuidado cariñoso y sensible para poder desarrollarse de manera integral, el trato y cuidado con amor, favorece su crecimiento y desarrollo saludable (p.2).

La calidad del trato y el cuidado que reciben las infancias, es crucial para su desarrollo y determina en gran medida el éxito en la vida escolar, por ello, “el proceso educativo debe estar dirigido al logro de un desarrollo integral de la personalidad de los niños/as, es decir, al logro de formaciones intelectuales, socio-afectivas, actitudinales, motivacionales y valorativas” (Novo Hernández et al., 2015, p.2).

Por otro lado, El Ministerio de Educación del Ecuador (2020) concuerda que la educación sexual, en la educación inicial, debe ir acorde con la edad de los niños y niñas, considerando las dimensiones biológicas, psicológicas, culturales, sociales y éticas, que garantizan su integralidad (p.4).

La socialización y el entorno sociocultural en los primeros 5 años de vida, es considerada como fundamental en el aprendizaje sobre la sexualidad de niños y niñas y la construcción de su identidad sexual, uno de los aspectos relevantes en este proceso es la identificación de las diferencias sexuales en los niños y niñas (Novo Hernández et al., 2015, p.4).

Finalmente, se puede decir que el propósito de la educación sexual integral, es promover una cultura de respeto, tolerancia y de paz, que permitan fortalecer los vínculos afectivos, las relaciones humanas, las emociones y los sentimientos, así como saber percibir las diferencias entre los pares, no como algo peligroso o de temer, si no más bien, comprender que la educación sexual integral, juega un rol importante en la formación de los niños y niñas, además de ser corresponsabilidad de la sociedad , de la escuela y de la familia.

### **3. Metodología**

La investigación se realizó en un centro de educación infanti- Kinder Gym, es una institución de desarrollo infantil ubicado en la ciudad de Quito-Ecuador, hizo su apertura hace aproximadamente 8 años, ofrece servicios de educación integral y personalizada, dirigida a niños entre las edades de 1 año 3 meses, hasta 5 años, cuenta con un total de 6 clases activas, cada clase se conforma por 2 maestras, una maestra líder y una maestra de apoyo, en cada clase asisten alrededor de 9 a 13 niños.

Las participantes en este estudio, son docentes que trabajan en el Centro de Desarrollo Infantil Kinder Gym, suman un total de 11 mujeres, de las cuales 7 son

educadoras de profesión y cuentan con el título de Licenciadas en Educación Inicial, 3 educadoras se encuentran aún en formación en la carrera de Educación Inicial, y 1 es socióloga, que cumple las funciones de asistencia y ayudantía en el aula. Las docentes oscilan en edades comprendidas de 19 a 35 años, con un promedio de edad de 25.4 años.

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo y de tipo descriptivo. El estudio cuantitativo parte de una perspectiva inductiva, donde el conocimiento surge a partir de la comprensión e interpretación del accionar que diferentes actores desarrollan en un contexto específico. Si bien la muestra es pequeña (11 docentes de educación inicial) este enfoque resulta el más idóneo para conocer a profundidad cuestiones particulares. Es así que el presente trabajo, tiene la finalidad de determinar las características sociodemográficas de las maestras participantes, diagnosticar cuáles son las percepciones de las docentes de educación inicial, en relación con la sexualidad integral infantil e identificar cuáles son las estrategias psicopedagógicas utilizadas en sus clases.

También se empleó el método analítico, que permitió analizar las perspectivas de las docentes en el tratamiento de la sexualidad infantil en sus clases, mediante su quehacer educativo.

En este estudio, se realizó una búsqueda exhaustiva sobre investigaciones relacionadas con la educación sexual integral y sobre las estrategias pedagógicas utilizadas.

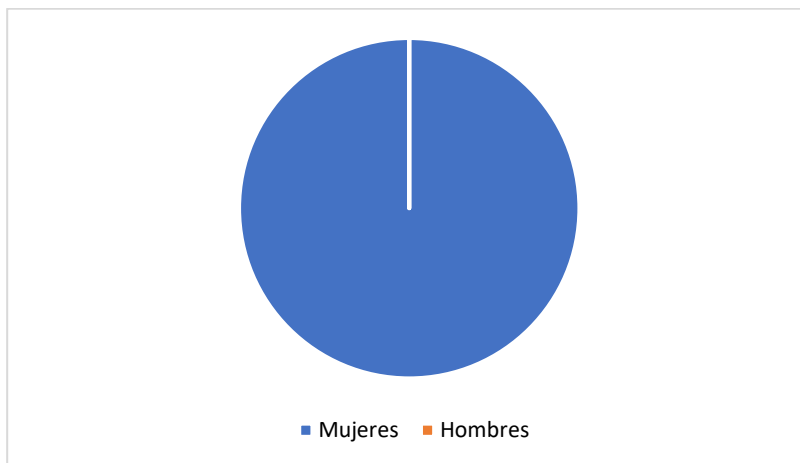
En el desarrollo de la investigación, se realizó el estudio de campo, para lo cual se levantó la información necesaria mediante la aplicación de la ficha sociodemográfica (Ad-hoc), la cual permitió recoger información sociodemográfica de las maestras participantes, respecto a: edad, género, nivel educativo en el que desempeña su labor docente y el tiempo en el ejercicio de la docencia; y la ficha de percepción, conocimiento e identificación de estrategias psicopedagógicas (Ad-hoc), la misma que mediante algunas preguntas, como: ¿conoce cómo se planifica

y desarrolla la ESI, en el centro infantil? En el periodo académico 2020-2021, trabajó con sus estudiantes alguna temática relacionada a la ESI ¿Qué temas usted trabajó el año pasado y cuáles plantea abordar este año? Otros temas, cuáles; ¿Cuáles de las siguientes estrategias utiliza en su clase para abordar la ESI, con los estudiantes; ¿utilizó o conoce algunos de estos materiales o recursos, desarrollados por el Ministerio de Educación; ¿Durante el último año, realizó alguna actividad de capacitación en ESI, en dónde y en qué otra institución? ¿Qué temas se abordó en las capacitaciones? ¿Sobre que temas vinculados con ESI, le gustaría capacitarse?, se obtuvo la información respectiva.

#### 4. Análisis de datos

Gráfico 2

*Género del cuerpo docente del Centro de Desarrollo Infantil Kinder Gym*

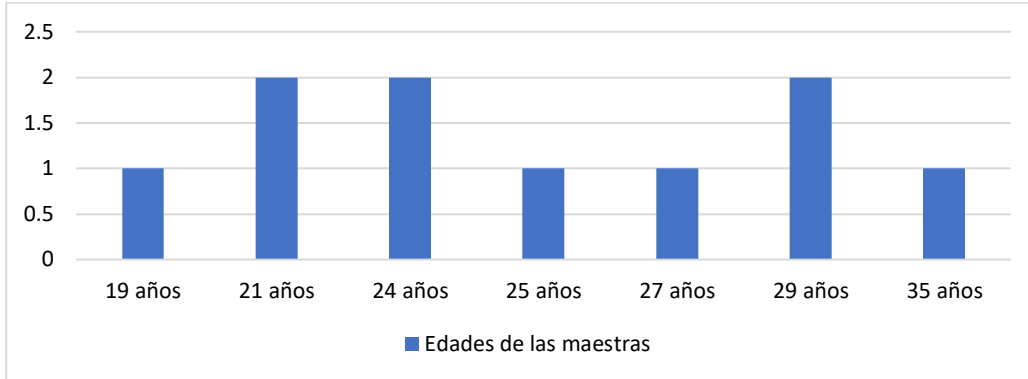


Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).

En el gráfico 1, se puede evidenciar que, el 100%, son mujeres, ya que la muestra está constituida solamente por mujeres.

#### Gráfico 2

### Edades de las maestras de Educación Inicial del Centro Infantil Kinder Gym

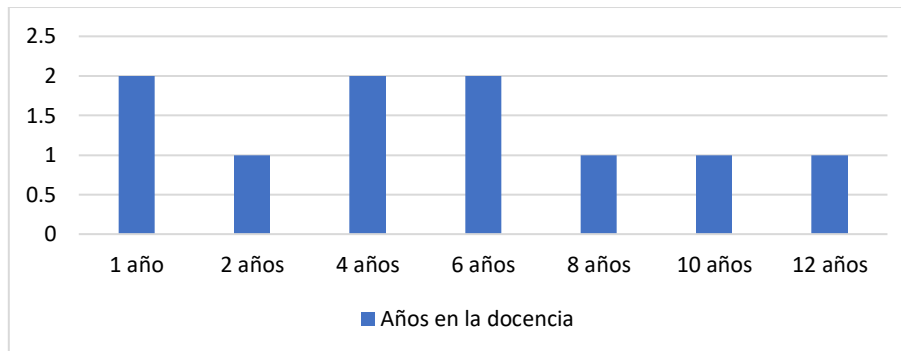


*Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).*

En el gráfico 2, se identifica las edades de las maestras encuestadas, donde se determina que son mujeres jóvenes de entre los 19 a 35 años de edad, con un promedio de edad de 25.4 años.

### Gráfico 3

#### *Años de experiencia en el campo de la educación*



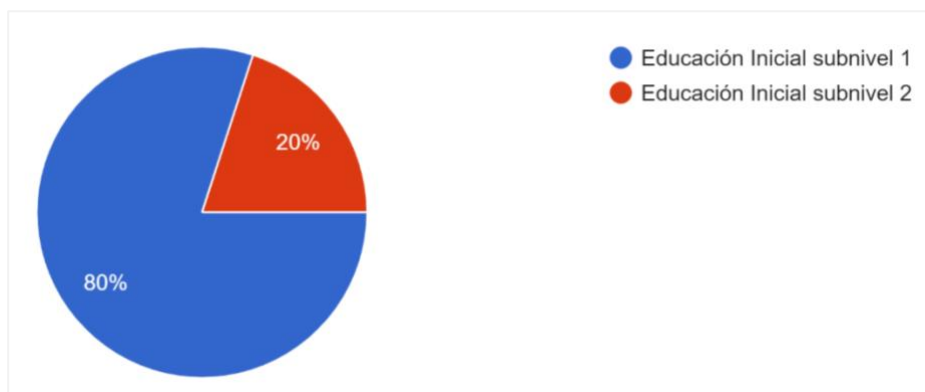
*Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).*

En el gráfico 3, se muestran los datos respecto a los *años de experiencia en el campo de la educación*, y se pudo constatar que el 50% de las maestras, tienen menos de 5 años de experiencia docente, y el otro 50%, tiene de 5 años, hasta 12 años de experiencia docente. Estos resultados pueden tener relación con la

contratación de nuevas maestras en el período lectivo 2021 – 2022, donde se vio que las maestras contratadas en dichas fechas, fueron mujeres jóvenes que recientemente se incorporaban al campo laboral en educación.

#### **Gráfico 4**

*Relación de las maestras y los subniveles de Educación Inicial*



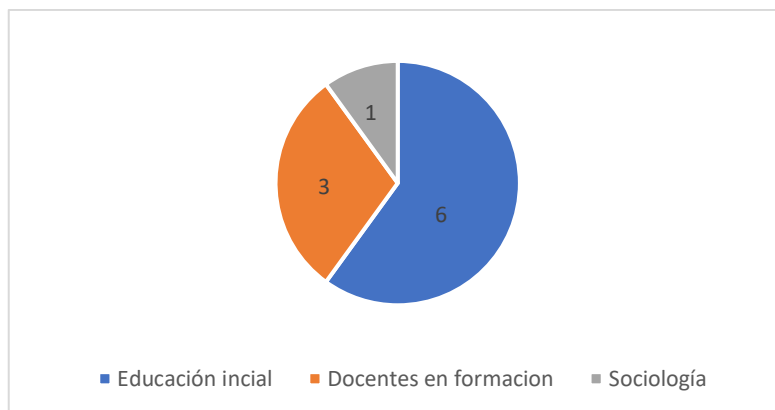
*Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).*

Otro aspecto consultado a las maestras, fue el subnivel de Educación Inicial en el que se encontraban ejerciendo la docencia, entendiendo que la Educación Inicial comprende dos subniveles, Inicial 1 e Inicial 2. En el gráfico se observa que el 80% de las maestras trabaja en el subnivel Inicial 1, es decir, con niños y niñas menores a los 3 años de edad, y el 20%, restante de las maestras, trabajan con niños mayores de 3, hasta los 5 años de edad.

#### **Gráfico 5**

*Formación académica de las maestras del Centro de Desarrollo Infantil Kinder*

*GYM*

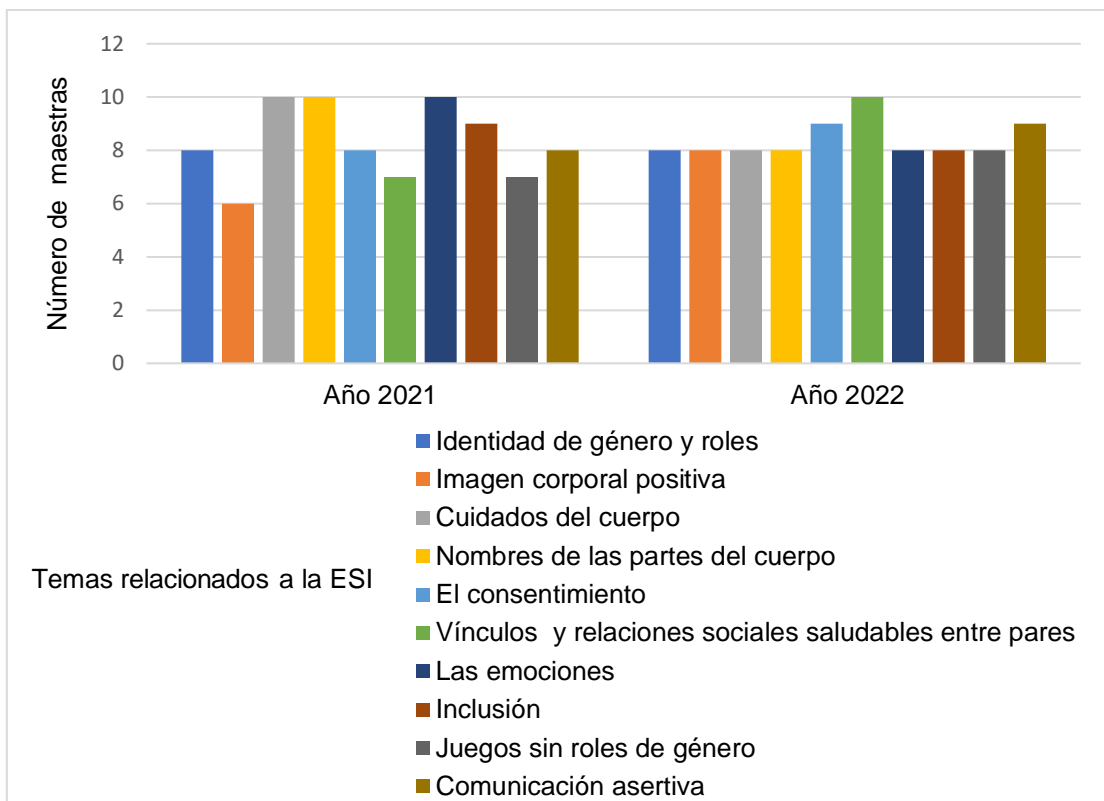


*Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).*

Como se puede observar en el gráfico 5, el 90%, de las participantes, tiene una formación académica relacionada con educación inicial, son profesionales o personas en proceso de profesionalización, y, el 10%, corresponde al caso de la maestra que tiene un título de socióloga y que cumple las funciones de asistencia y ayudantía en el aula.

### **Gráfico 6**

*Temas en educación sexual integral (ESI) que las maestras abordaron en el año 2021 y 2022*



*Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).*

En el gráfico 6, se evidencia que, en el año 2021, el 60% de las maestras del Kinder GYM, trabajaron todos los temas relacionados a Educación Sexual Integral, sin embargo, en el 2022, el 80% de maestras, trabajaron todos los temas. Este fenómeno puede deberse a que el 2021, fue un año pos-pandemia de retorno a los centros escolares de manera presencial. Este retorno permitió detectar las deficiencias y necesidades de los niños, lo que llevó a planificar el trabajo para el año 2022. Las variaciones de abordajes de los temas, se deben a las características de los niños en cada una de las aulas y a las decisiones que toman las maestras.

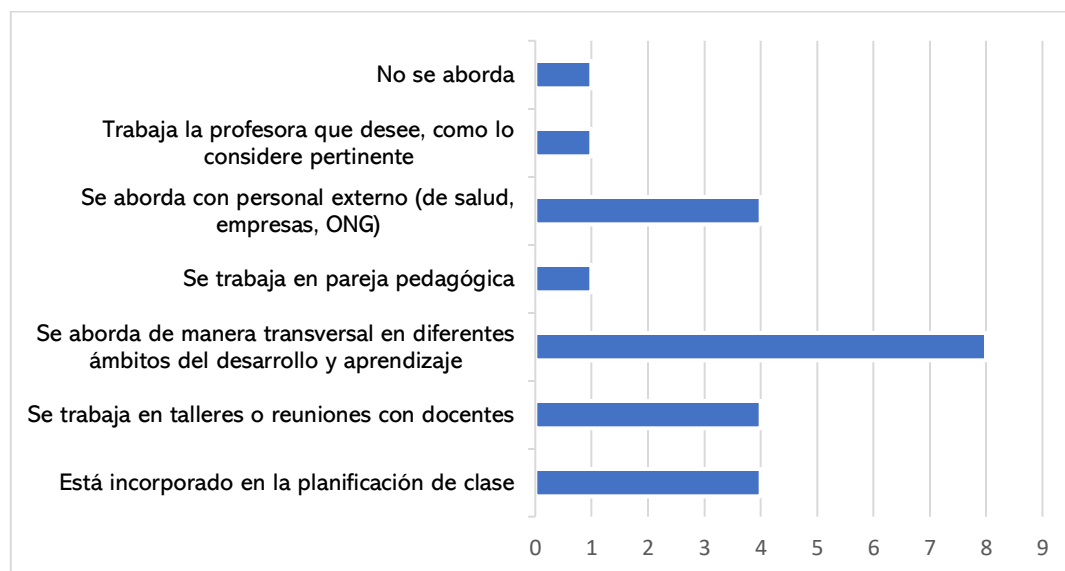
Frente a esta situación, en el año 2021, las maestras optaron por trabajar temas relacionados al reconocimiento y expresión del lenguaje de las partes que conforman el cuerpo humano, de los hábitos de higiene y la salud del cuerpo,

aspectos cruciales que promueven la independencia y autonomía en los niños que inician su vida escolar, de la misma manera, consideraron trabajar las emociones como parte fundamental del desarrollo y otros temas propuestos relacionados con la forma de comunicación con los representantes de los niños, donde buscaron promover una participación equitativa, tanto del padre como de la madre, en la vida escolar de sus hijos.

Por otro lado, en el año 2022, existió mayor interés de las maestras por desarrollar vínculos y relaciones sociales saludables entre los pares y fortalecer la comunicación asertiva, Zurina y Moyano (2019) mencionan que: “a través de la comunicación asertiva se forman hombres y mujeres con pensamientos críticos, tolerantes y sensibles a la experiencia de los demás, proporcionándole criterios para elegir con autonomía y libertad un proyecto de vida” (p. 72).

### Gráfico 7

*Planificación y desarrollo de la educación sexual integral en el Centro Infantil en el 2022*



*Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).*

En el gráfico 7, se muestra que el 80% de las maestras responde que la educación sexual integral se aborda de manera transversal en diferentes ámbitos del desarrollo y aprendizaje, lo cual quiere decir que la sexualidad se asume como un aspecto que forma parte de cada experiencia y vivencia del niño en el entorno escolar y no como un tema aislado, por lo tanto, la planificación de las clases contempla un abordaje transversal.

En el documento de Oportunidades Curriculares de Educación Integral en Sexualidad, desarrollado por El Fondo de Población para las Naciones Unidas (UNFPA, 2021) del Ministerio de Educación de Ecuador, plantea los siguientes enfoques para trabajar la transversalización de la Educación Integral en Sexualidad, en el currículum escolar: derechos, género, bienestar, intercultural, intergeneracional, inclusivo, pedagógico y restaurativo (pp. 14-15).

También, es importante subrayar que 4 maestras respondieron que abordan esta temática con expertos externos a la institución o mediante talleres de formación docente, lo cual devela la importancia que se da al tema, en el establecimiento.

### Gráfico 8

*Tratamiento de la educación sexual integral en el período lectivo 2020-2021*

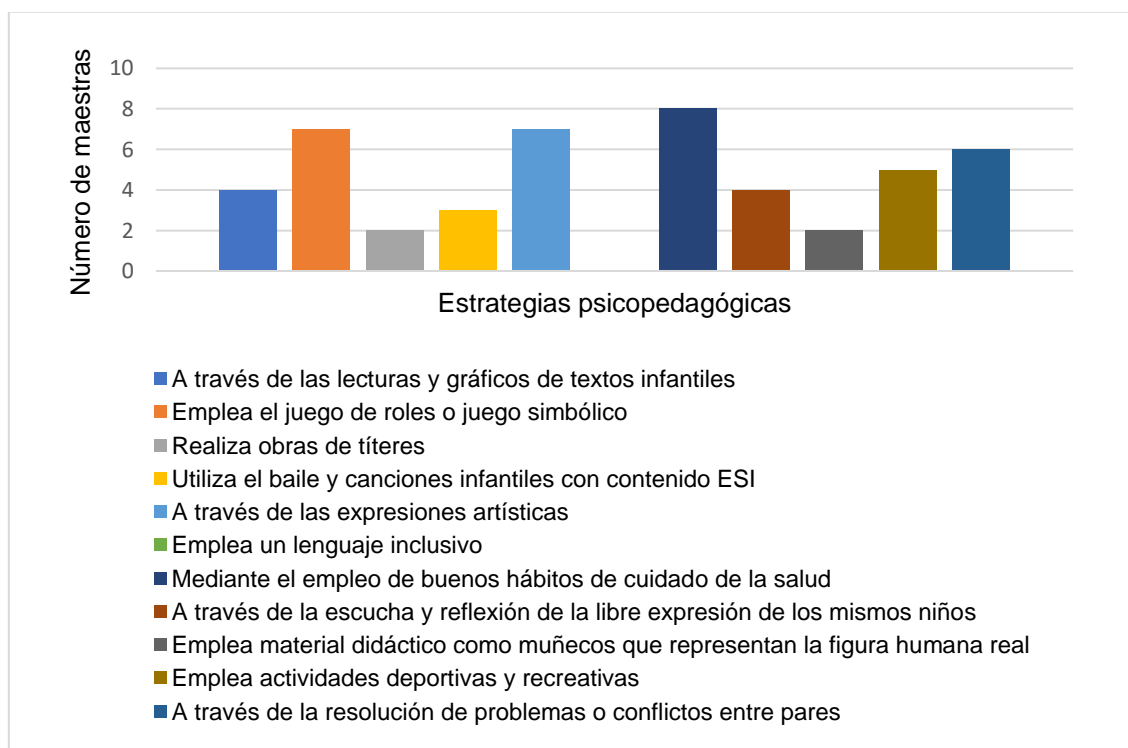


*Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).*

En el gráfico 8, se evidencia que el 50% de las maestras trabajaron el tema de Educación Sexual Integral a partir de situaciones emergentes, concretamente a partir de su planificación microcurricular, como resultado de las reuniones que tienen las docentes con sus maestras asistentes, donde se considera casos emergentes que requieran atención y coordinación psicopedagógicas con las familias. Además, se considera que el 30% de maestras trabaja el tema de la educación sexual integral a partir de un proyecto transversal, por lo que el 80% trabaja el tema en el aula. Este resultado es loable, ya que el 2021 fue un año de transición en el que tuvieron que incorporar nuevo personal docente.

### Gráfico 9

*Estrategias psicopedagógicas empleadas por las docentes de educación inicial*



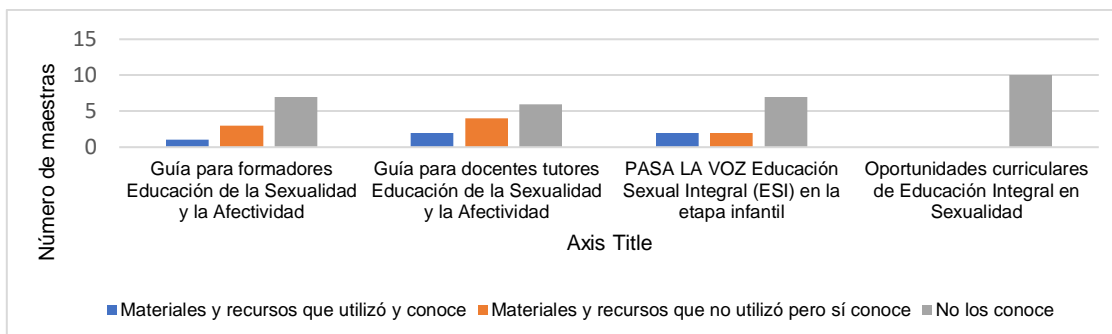
*Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).*

En el gráfico 9, se evidencia que más del 50% de maestras del Centro de Desarrollo Infantil Kinder GYM, emplea estrategias psicopedagógicas, orientadas a desarrollar buenos hábitos de cuidado de la salud; identificar emociones, valores y conocimiento del cuerpo, mediante expresiones artísticas que tienen que ver con el garabateo, la elaboración de manualidades, el dibujo libre y la expresión de la creatividad e imaginación de los niños. Para Chiape (2019) el arte es parte fundamental en el desarrollo y en el aprendizaje (p. 89) y; juegos de roles o juegos simbólicos para el desarrollo de la identidad, la autonomía, la construcción de vínculos entre pares mediante el respeto y la comunicación entendida como un proceso de interacciones entre sujetos iguales, para las autoras F. Cáceres Zúñiga et al. (2018) “El juego con su gran flexibilidad y múltiples dimensiones posibilita la demostración de afecto, preocupación y cuidado, favoreciendo la expresión de la creatividad y la fantasía” (p. 185).

También se puede observar que una estrategia muy utilizada es la de resolución de problemas o conflictos entre pares. Esta estrategia consiste en brindar herramientas comunicativas que les permitan a los niños hacer uso de sus palabras para resolver conflictos entre pares, esta es una estrategia que se usa cotidianamente en el aula.

## **Gráfico 10**

*Conocimiento de las publicaciones sobre educación sexual elaboradas desde el Ministerio de Educación del Ecuador*



*Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).*

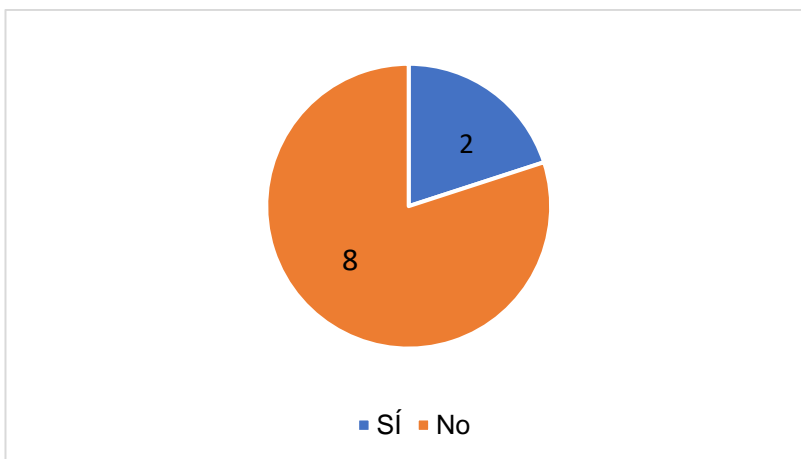
El gráfico 10, muestra 4 publicaciones educativas elaboradas por el Ministerio de educación que deben ser de conocimiento de las maestras. Sin embargo, se verifica que el 60% de las maestras, no conocen el documento de Oportunidades Curriculares de Educación Integral, en Sexualidad.

El 40% de las maestras encuestadas responden conocer 3 de estos documentos pero que no los han aplicado en su práctica docente, y apenas un 18% reconoce que ha utilizado este recurso para su trabajo en clase.

Estos datos demuestran, en primer lugar, que existe poco conocimiento de los documentos que ha elaborado el Ministerio de Educación sobre educación sexual, y que debe ser parte de la formación de los docentes. De esto se deduce que también hay debilidades en los procesos de formación y autoformación de las maestras. En segundo lugar, estos datos, también indican que existe poca aplicación de las directrices que da el Ministerio, en materia de educación sexual.

### **Gráfico 11**

*Maestras que han realizado capacitaciones sobre ESI, el último año*



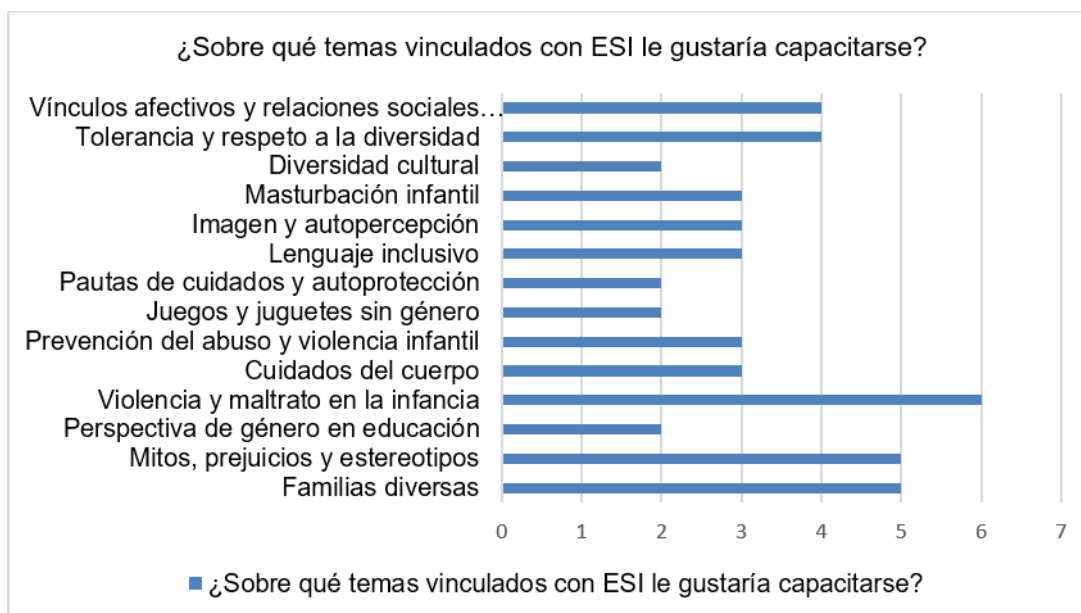
*Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).*

En el gráfico 11, se visualiza claramente que existe el 80% de maestras que, en el último año, no se han capacitado en temas relacionados a educación sexual integral, apenas el 20% de maestras contestaron que sí lo han hecho y describen que en esas capacitaciones se abordaron temas vinculados a intervención en situaciones de violencia sexual infantil.

Contar con conocimientos, habilidades y herramientas para identificar comportamientos o actitudes que despierten señales de alarma dentro del juego o en otros espacios, con la finalidad de intervenir de manera oportuna y responsable, es crucial en la formación docente para abordar adecuadamente y de manera responsable la violencia sexual a la que pueden estar expuestas las infancias y también es de suma importancia en la formación de la personalidad e identidad de las infancias.

## Gráfico 12

## Temas de interés para capacitación docente en ESI



*Nota: Cuestionario Ad-Hoc (Encuesta Educación Sexual Integral en la primera infancia).*

El gráfico 12, en relación a la última pregunta sobre cuáles son los temas vinculados a la educación sexual integral que le gustaría capacitarse, se aprecia el interés por formarse en temas relacionados a la Educación Sexual Integral.

Los temas que las maestras tienen mayor interés, son aquellos relacionados a la familia, los derechos de las infancias, vínculos afectivos saludables, y finalmente los relacionados a mitos, prejuicios y estereotipos en las infancias.

Sin dejar de lado el resto de temáticas relacionadas con la educación sexual; la diversidad cultural, el desarrollo integral de la infancia y género que han sido de interés de las maestras, ya que estos temas no son menos importantes en la educación integral de los niños y niñas.

Finalmente, se puede decir que, si bien es cierto, se ha trabajado con una muestra pequeña de maestras de educación inicial del Centro de Formación Integral Kinder GYM, es totalmente válido extender al conjunto de maestras que trabajan en la formación de infancias, en otros centros infantiles.

También es importante subrayar que, a partir de los datos obtenidos en la investigación, se elaboró un programa de formación educativa **“EduESI” dirigido a docentes de nivel inicial sobre educación sexual integral en la primera infancia**, teniendo como objetivos, orientar a las docentes de educación inicial sobre la importancia de trabajar la Educación Sexual Integral en el desarrollo de la primera infancia, así como también, proporcionar estrategias pedagógicas a los docentes para la enseñanza y aplicación en el aula, respecto a la educación sexual integral de los niños y niñas.

Cabe mencionar que, con este programa, las docentes contarán con información actualizada sobre la ESI en la primera infancia, herramientas pedagógicas prácticas para abordar la ESI desde sus aulas y con conocimientos nuevos que podrán ser socializados a las familias.

## **5. Conclusiones**

Las docentes que trabajan en el Centro de Desarrollo Infantil Kinder GYM, son mujeres jóvenes de entre 19 a 35 años de edad, con un promedio de 25.4 años, donde tan solo el 50% tiene entre 5 a 12 años de experiencia en la docencia y el otro 50% tienen menos de 5 años en el trabajo con infancias.

El 80% de las maestras, trabajan todos los temas de la educación sexual integral en función de las necesidades y características de los niños. Además, el 80% de las maestras abordan estos temas de manera transversal en la planificación del aula y demuestran la importancia que se le da a la educación sexual de las infancias. El abordaje de estos temas principalmente se hace a través de estrategias psicopedagógicas orientadas a desarrollar buenos hábitos en la salud y cuidado del

cuerpo, identificar emociones mediante expresiones artísticas, juegos de roles, juegos simbólicos que permiten desarrollar la identidad, la autonomía, la comunicación asertiva y los vínculos entre pares.

A pesar de contar con información sobre educación sexual integral en la primera infancia, el 60% de las maestras desconoce acerca de los materiales y orientaciones psicopedagógicas sobre educación sexual integral, elaborados por el Ministerio de Educación, y el 40% de las maestras dice conocerlos, pero no los aplican en su práctica docente.

Finalmente, el 80% de las maestras, no se han capacitado en el último año en temas relacionados a educación sexual en las infancias. Sin embargo, se evidencia que hay interés en formarse sobre todo en los temas relacionados con la familia, los derechos de las infancias, vínculos afectivos saludables y aquellos relacionados con los mitos, prejuicios y estereotipos de género, sobre las infancias.

## **6. Recomendaciones**

En relación al escaso conocimiento de los materiales y herramientas sobre la enseñanza de la educación sexual integral elaborados por el Ministerio de Educación del Ecuador, se recomienda que desde la administración del Centro de Desarrollo Infantil Kinder GYM, se difunda dichos materiales y se organice reuniones de profesoras para dialogar de manera crítica sobre los contenidos, metodologías y herramientas, así como las buenas prácticas de aplicación de los mismos. En esta misma línea se recomienda organizar jornadas de capacitación docente sobre educación sexual integral en las infancias con especialistas externos a la institución.

También se sugiere construir semilleros de aprendizaje en el Centro de Desarrollo Infantil Kinder GYM como parte del fortalecimiento y desarrollo de experiencias educativas, con el propósito de que interactúen, fortalezcan y

compartan sus conocimientos, metodologías, herramientas y habilidades para trabajar la educación sexual integral en el aula.

Finalmente, se recomienda a los directivos del Centro de Desarrollo Infantil Kinder GYM organizar talleres de capacitación docente sobre educación sexual integral en la primera infancia, que involucre también a las familias, con la finalidad de brindar información y conocimientos sobre educación sexual, para la formación integral de los niños y niñas.

### Referencias bibliográficas

- Adam Donat, A., Bernabeu Díaz, I., y Pla Julián, I. (2013). Estereotipos y prejuicios de género: factores determinantes en Salud Mental. *Norte de salud mental*, 9(46), 20-28. <http://bit.ly/3ZC4BKW>
- Álvarez de la Cruz, C. (2010). Comunicación y sexualidad. *Enfermería Global*(19), 9. <https://bit.ly/3XRK0RG>
- Asamblea Nacional del Ecuador. (25 de Agosto de 2015). *Ley Orgánica de Educación Intercultural*. <https://bit.ly/3mtnMbj>
- Asamblea Nacional del Ecuador (5 de Enero de 2015). *EL REGLAMENTO GENERAL A LA LEY ORGÁNICA DE EDUCACION INTERCULTURAL*. <https://bit.ly/3U5rT9m>
- Blanco, C. (2021). *¿Qué es esto? La sexualidad explicada para niños*. Uranito.
- Borghetti, C., y Santecchia, J. (2019). *Yo pregunto: Educación Sexual desde los primeros años*. Chirimbote.
- Cáceres Zúñiga, F., Granada Azcárraga, M., y Pomés Correa, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 181-198. <https://bit.ly/3CPEKpU>
- Cahn, L., Lucas, M., Cortelletti, F., y Valeriano, C. (2020). *ESI Educación sexual integral Guía básica para trabajar en la escuela y en la familia*. Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A.

- Castillo, R., y Montes, B. (2014). Análisis de los estereotipos de género actuales. *Anales de Psicología*, 30(3), 1044-1060. <https://bit.ly/3kHNYip>
- Chiape, D. (2019). *Los rostros y las huellas del juego. Creencias sobre el juego en la práctica del profesorado*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Congreso Nacional del Ecuador. (3 de Julio de 2003). *Código de la Niñez y Adolescencia*. <https://bit.ly/3zv1qdk>
- Constitución de la República del Ecuador [Const]. Art. 347. 19 de diciembre de 2013 (Ecuador). <https://bit.ly/3ILZkuY>
- Fondo de Población para las Naciones Unidas. (2021). *Oportunidades curriculares de Educación Integral en Sexualidad Educación General Básica Superior y Bachillerato*: <https://bit.ly/3H4I7fg>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2018). *Cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia*. <https://bit.ly/3Uvwf9u>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2017). *La primera infancia importa para cada niño*. <https://bit.ly/3OZQ47I>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Estado mundial de la infancia 2019: Niños, alimentos y nutrición. Crecer bien en un mundo en transformación*. <https://bit.ly/3IPeDBD>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (Octubre de 2018). *Escuelas que enseñan ESI. Un estudio sobre Buenas Prácticas pedagógicas en Educación Sexual Integral*. <https://bit.ly/3In0TOh>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2019). *Facing the facts: the case for comprehensive sexuality education*. <https://bit.ly/3WdGLEp>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2014). *Directrices operacionales del UNFPA para la educación integral de la sexualidad: Un enfoque basado en los derechos humanos y género*. <https://bit.ly/3EsT4FO>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas – Perú. (2015). *10 Mitos sobre la Educación Sexual Integral para adolescentes, Hablemos claro entre adolescentes*. <https://bit.ly/3FtI8ZH>

- García, C. (2016). Sexualidad infantil: información para orientar la práctica clínica. *Acta Pediátrica de México*. <https://bit.ly/3YSCyXH>
- González Moreno, C. (2018). El juego como estrategia para el desarrollo del lenguaje en un niño con trastorno del espectro autista desde el ámbito de la educación inclusiva. *IE Revista de Investigación Educativa de la Rediech*, 9(17), 9-31. <https://bit.ly/3Y0fKUJ>
- González Gómez, Y. (2015). El papel del docente en la educación para la sexualidad: algunas reflexiones en el proceso educativo escolar. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 9.
- González, M. E., Mérida, R., y Olivares, M. d. (2018). Descubrir el mundo con el cuerpo en la infancia. La importancia de los materiales en la psicomotricidad infantil. *RETOS*, 34, 329-336. <http://bit.ly/3JeXNxo>
- Guerra López, R. (2016). Persona, sexo y género. Los significados de la categoría «género» y el sistema «sexo/género» según Karol Wojtyła. *Open Insight*, VII(12), 143-168. <https://bit.ly/3YmusFJ>
- Laplacette, J. A., R. De Schejtman, C., Silver, R., Vardy, I., y Woloski, G. (2016). Particularidades de la identidad de género en el juego interactivo de niños y niñas con sus madres y padres en la primera infancia. *Anuario de Investigaciones*, 23, Anuario de Investigaciones. <http://bit.ly/3F0Len4>
- Luisi Frinco, V. d. (2013). Educación de la sexualidad en el contexto familiar y escolar. *Educere*, 17(58), 429-435. <https://bit.ly/3IRxbRY>
- Manzano Pauta, D. E., y Jerves Hermida, E. M. (1 de Diciembre de 2015). Educación sexual: La asignatura pendiente. *Maskana*, 6(1), 28. doi:<https://doi.org/10.18537/mskn.06.01.03>
- Mayol, M., y Salinas, F. (30 de Mayo de 2017). La educación sexual integral en la primera infancia implica reconocer las expresiones de género, desalentando a que se reproduzcan estereotipos. (S. Grillo, y F. Munhoz, Entrevistadores). <https://bit.ly/3SNwr3e>
- Ministerio de Desarrollo Social del Ecuador. (2014). *Estrategia Nacional Intersectorial para la Primera Infancia*. <https://bit.ly/3YnQ4Bu>

- Ministerio de Educación del Ecuador. (11 de Marzo de 2014). Currículo Educación Inicial 2014. <https://bit.ly/3EYAR2I>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Guía metodológica: Prevención del embarazo en niñas y adolescentes*. Obtenido de <https://bit.ly/3Zoq7TU>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (Septiembre de 2015). *Educación de la sexualidad y afectividad Guía para Formadores*. <https://bit.ly/3zuTzwp>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Guía de Desarrollo Humano Integral Dirigida a docentes para la implementación de Habilidades para la Vida en el Sistema Nacional Educativo*. <https://bit.ly/3xU5JOq>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). *Prevención de Violencia Sexual en las Familias*. <https://bit.ly/3Ey5wE8>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2019). *Pasa la voz La importancia del afecto en la educación inicial*. <https://bit.ly/3Y1Zdzi>
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2020). Educación Sexual Integral (ESI) en la etapa infantil. *Pasa la voz* (55), 4. <https://bit.ly/3ztOCnG>
- Ministerio de Educación de la Nación. (16 de Marzo de 2010). *Educación sexual integral para la educación inicial : contenidos y propuestas para las salas*. <https://bit.ly/3ZcPUhl>
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2013). *Política Pública Desarrollo Infantil Integral*. <https://bit.ly/3zQIkPI>
- Mora, C. (13 de Julio de 2019). *Autoexploración y masturbación infantil*. <https://bit.ly/3DoymFy>
- Nativ, A., Raschkovan, I., y Schulz, N. (2022). *De eso sí se habla: Una invitación a conversar con niños y niñas sobre los temas que más nos cuestan*. Planeta.
- Novo Hernández, I., Fuentes Victorero, R., y Gómez Moreno, O. (2015). Educar hacia la sexualidad desde las primeras edades. *VARONA, Revista Científico- Metodológica*, 4.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Memoria webinarios del curso Reconoce: Oportunidades Curriculares de Educación Integral de la Sexualidad (EIS)*. <https://bit.ly/3Ub5A2c>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: Un enfoque basado en la evidencia*. <https://bit.ly/3EYpB6H>
- Organización Mundial de la Salud. (2018). *La sexualidad y su relación con la salud reproductiva: un enfoque operativo*. <https://bit.ly/3gW0OaT>
- Organización Mundial de la Salud. (31 de Diciembre de 2014). *Documentos básicos 48.º edición*. <https://bit.ly/3ZJ4iOI>
- Ravetllat Ballesté, I. (2018). Igual de diferentes: la identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. *Revista Ius et Praxis*, 397 - 436. <https://bit.ly/3EYZVXU>
- Rosales, A., y Salinas, F. (2016). La agenda pendiente de la educación inicial y preescolar en México: sexualidad integral. *Educación*, 25(49), 143-160. <https://bit.ly/3NITdhe>
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. *Revista Ciencia UNEMI*, 157
- Serrano, L. (2022). *Tu cuerpo es tuyo*. NubeOcho.
- Shonkoff, J. P., y Garner, A. S. (2015). The Lifelong Effects of Early Childhood Adversity and Toxic Stress. *American Academy of Pediatrics*, 129(1), 232-246. doi:10.1542/peds.2011-2663. <https://bit.ly/3L1nZgm>
- Zurina, J., y Moyano, G. (2019). La asertividad como estilo de comunicación en la formación del sujeto educador. *Revista Scientific*, 4, 68-83. <https://bit.ly/3J8yPjZ>

## 14.

# PERCEPCIÓN SOBRE EDUCACIÓN AMBIENTAL EN ÁREAS PROTEGIDAS: CASO PARQUE NACIONAL NATURAL TINIGUA – COLOMBIA PERCEPTION ON ENVIRONMENTAL EDUCATION IN PROTECTED ÁREAS: CASE TINIGUA NATIONAL NATURAL PARK - COLOMBIA

Betty Rocío Pedraza Suárez

 [0000-0002-4808-1183](https://orcid.org/0000-0002-4808-1183)

<https://orcid.org/0000-0002-4808-1183>

Universidad de Manizales – Manizales, Colombia

### RESUMEN

Las presiones sobre la biodiversidad, conflictos por uso, ocupación y tenencia de la tierra que ubican el Parque Nacional Natural Tinigua como una de las áreas protegidas más deforestadas en Colombia, genera indagación sobre cómo perciben los habitantes del territorio la educación ambiental, dirigida a detener estas afectaciones, promover la conservación de la naturaleza y si se consideran adecuadas al contexto. Se usó una metodología de enfoque cualitativo para conocer la percepción de los actores estratégicos del territorio, respecto a la pertinencia de los procesos de educación ambiental en los que han participado, a través de la aplicación de técnicas mediante una encuesta semiestructura aplicada a una muestra de 278 personas entre estudiantes, docentes, directivos, padres de familia, líderes y guardaparques. Como resultado, se identificaron algunos motivos intrínsecos y extrínsecos de los diferentes grupos que han permitido encontrar un clima socioeducativo propicio para la promoción del cambio de actitudes favorables,

reflexión, aprendizaje en conservación y formación en valores hacia el respeto y cuidado de la naturaleza, al igual que dificultades en las estructuras administrativas, tecnológicas, pedagógicas y ausencia de diálogos e intercambios en ambas vías, que permitan reconocer los saberes locales y las economías campesinas como herramientas en la educación.

**Palabras clave:** educación ambiental, espacio no convencional de educación, conservación de la naturaleza, gobernanza

## **ABSTRACT**

The pressures on biodiversity, conflicts for use, occupation and possession of the land, that place the Tinigua National Natural Park as the most deforested protected area in Colombia, generates inquiry about how the inhabitants of the territory perceive environmental education, aimed at stopping these affectation, promoting the nature conservation and if they are considered appropriate to the context. A qualitative approach methodology was used to know the perception of the strategic actors of the territory, regarding the relevance of the environmental processes in which they have participated, through the application of techniques through a semi-structure survey applied to a sample of 278 people including students, teachers, managers, parent, leader and park rangers. As a result, some intrinsic and extrinsic motives of the different groups were identified, which have made it possible to find a propitious socio-educational climate for the promotion of favorable attitude, learning in conservation and formation in values towards respect and care for nature, while as well as difficulties in the administrative, technological, pedagogical structures and the absence of dialogues and exchanges in both ways, which allow recognizing local knowledge and peasant economies as tools in education.

**Keyword:** Environmental education, Unconventional educational space, nature conservation, governance

## INTRODUCCIÓN

Los procesos de educación ambiental en el contexto de las áreas protegidas, implica un diseño y apropiación de modelos e implementación de estrategias, procedimientos, métodos de aprendizaje situado, técnicas didácticas con enfoque diferencial para responder a los propósitos no sólo de conservar el parque sin afectar los valores objeto de conservación, sino también de mantener relaciones equilibradas entre todos los elementos constitutivos del sistema territorial: ambiental, poblacional-funcional, socio-cultural, económico-productivo, institucional y de gobernanza.

En Colombia, se reglamentó el Sistema Nacional de Áreas Protegidas (SINAP), creado mediante el Decreto 2372 de 2010 (Congreso de la República de Colombia, 2010), estableciendo como misión del sistema, contribuir al desarrollo sostenible y a un medio ambiente sano, con la participación de diversos actores, y principalmente conservar la diversidad biológica y cultural del país, cumpliendo objetivos de conservación de país. A fecha de corte diciembre de 2022, el SINAP está representado en 1552 áreas protegidas en la escala nacional, regional y local, bajo diferentes categorías bien sea marinas y terrestres, del ámbito público y privado, que suman 49.358.639,15 Ha equivalentes al 23,84% del todo el territorio nacional.<sup>34</sup>

Este SINAP es coordinado por Parques Nacionales Naturales de Colombia (PNNC), institución que también administra 64 áreas protegidas del ámbito nacional, en las cuales lleva a cabo procesos de educación y comunicación para la conservación entre ellas el Parque Nacional Natural Tinigua (PNN Tinigua).

El PNN Tinigua fue creado con el Decreto-ley 1989 de 1989, por el cual se declara también el Área de Manejo Especial La Macarena, cuenta con una extensión de 215.185 hectáreas (Parques Nacionales Naturales de Colombia, 2018), se ubica en

---

<sup>34</sup> Información tomada del segundo reporte semestral del 2022 publicada en el RUNAP – Registro Único Nacional de Áreas Protegidas, información estadística actualizada semestralmente en la página de Parques Nacionales Naturales de Colombia (administrador del RUNAP) en <https://www.parquesnacionales.gov.co/portal/es/sistema-nacional-de-areas-protegidas-sinap/registro-unico-nacional-de-areas-protegidas/>

los municipios de Uribe y La Macarena, en el departamento del Meta. Hace parte de la región de la Orinoquía y tiene dos valores objeto de conservación: Selva Húmeda y Bosque Inundable. Se toma como caso de estudio el PNN Tinigua, por ser una de las AP con mayores conflictos socioambientales por la presencia de grupos armados organizados (el principal lo constituye el grupo desmovilizado FARC-EP), procesos de acaparamiento y mercado de tierras, cultivos de uso ilícito, extracción ilegal de madera, alta ocupación por comunidades colono campesinas en su interior (720 familias y 2385 personas dentro del parque, cifra tomada del Informe de caracterización de UOT del PNN Tinigua, Parques Nacionales Naturales de Colombia, 2016). Además, es uno de los parques con las tasas de deforestación más altas a nivel nacional (Paz, 2021; Arellano, 2022). Existe dentro del área protegida infraestructura comunitaria como salones comunales, salones para uso religioso y escuelas, canchas de fútbol para la educación de los niños e integración de la comunidad, puentes para comunicación, un total de 18 escuelas.

La educación ambiental en las áreas protegidas comprende unas interacciones en la dimensión espacio-temporal; en el caso del área protegida estudiada, implica la armonización con apuestas regionales que ubican el PNN Tinigua como un eslabón importante en el corredor de transición entre los ecosistemas de los Andes, la Orinoquía y la Amazonía colombiana, y núcleo que conecta los parques Sierra de La Macarena y Cordillera de los Picachos permitiendo flujo de materia y energía. La continua y acelerada pérdida del bosque (EFEverde, 2023), incita acciones urgentes para detener su destrucción (Costa, 2020).

Respecto a las escalas temporales, es indispensable reconocer la construcción histórico-social del territorio, que demarca las territorialidades creadas, recreadas y transformadas por los grupos sociales. El efecto de la implementación de políticas agrarias y posteriormente fenómenos asociados a la deforestación y acaparamiento de tierras, entre otros motores de pérdida de biodiversidad han afectado la integridad ecológica del parque. La incidencia del conflicto armado durante los últimos 50 años, y las condiciones de riesgo pública que persisten en la actualidad (Luque, 2019, 2020), hoy determinan la urgencia de dirigir la educación ambiental

hacia la reconstrucción del tejido social en el marco de la implementación del proceso de paz.

Es así como conocer la percepción de los actores sociales del territorio, nos permite aproximarnos a una comprensión y reflexión de los aspectos de los procesos formativos y educativos hacia la conservación de las áreas protegidas.

## **DESARROLLO**

La Unión Internacional para la Conservación de la Naturaleza (UICN) define Área Protegida como “un espacio geográfico claramente definido, reconocido, dedicado y gestionado, mediante medios legales y otros tipos de medios eficaces para conseguir la conservación a largo plazo de la naturaleza, de sus servicios ecosistémicos y sus valores culturales asociados” (Dudley, 2008).

Cada país ha construido y adoptado un concepto de Educación Ambiental, basado en los diferentes enfoques didácticos para el cambio conductual, algunos de ellos como educación basada en el lugar, educación ecocéntrica y las diferentes corrientes que se han venido evolucionando y permeando las estructuras de los sistemas educativos. Para el caso de Colombia, el Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y Ministerio de Educación Nacional (2002) definió el término Educación Ambiental en la Política Nacional de Educación Ambiental (2002) así:

“Proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo, crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente. Estas actitudes por supuesto, deben estar enmarcadas en criterios para el mejoramiento de la calidad de la vida y en una concepción de desarrollo sostenible, entendido éste como la relación adecuada entre medio ambiente y desarrollo” (p. 18).

La educación para la conservación conlleva procesos sociales y tiende puentes para implementar otras estrategias de conservación en las áreas protegidas. La educación ambiental en el Sistema de Parques Nacionales Naturales (SPNN) se concibe como el “Proceso que le proporciona a los actores sociales e institucionales los espacios pedagógicos, en los que, desde el relacionamiento y el intercambio de

saberes, es posible valorar los Parques Nacionales Naturales de Colombia” (Parques Nacionales Naturales de Colombia, 2020, p.6].

Educación para la conservación requiere de una mirada actualizada epistemológicamente hablando, ya que debemos trascender las conceptualizaciones estáticas de diversidad biológica clásicas y comprender las nociones que intentan acercarse más a la complejidad que ofrecen los seres vivos, sus relaciones entre sí y con el ambiente físico, así como también las posibilidades de variar y evolucionar (Calixto, 2013, p. 83).

Metodología: Utilizando metodologías cualitativas, mediante indagación directa se aplicó una encuesta a una muestra de 278 personas pertenecientes a cinco grupos. Se definieron dos criterios que permitieron seleccionar la población objetivo a la cual se aplicaron las encuestas: i) Rol incidente en la educación ambiental y ii) Tipificación como actores claves e importantes en la gestión del AP, de acuerdo al análisis realizado en el Plan de Manejo del parque.

Grupo 1. Guardaparques: contratistas y funcionarios de Parques Nacionales Naturales de Colombia encargados de diseñar, implementar los programas, actividades y estrategias de Educación para la conservación, en los tres niveles de gestión (área protegida, regional y nivel central).

Grupo 2. Docentes/Directivos: profesores y directivos de Instituciones y Centros Educativos que han tenido vinculación a los procesos educativos desarrollados en el PNN Tinigua.

Grupo 3. Estudiantes: alumnos de las Instituciones y Centros Educativos con sedes al interior del PNN Tinigua y en el área de influencia del AP.

Grupo 4. Padres de familia / cabezas de hogar: acudientes o padres de familia de los estudiantes.

Grupo 5. Líderes comunitarios: miembros de juntas de acción comunal, representantes de las organizaciones comunitarias.

Para conocer la percepción de los actores que participan en los procesos de educación ambiental desarrollados en el PNN Tinigua, se establecieron cinco (5) categorías que agrupan aspectos relacionados con la pertinencia social de la educación ambiental.

### Categoría 1. Proceso enseñanza-aprendizaje

Incluye motivación intrínseca y extrínseca, recuperación de saberes previos, generación de nuevos aprendizajes, promoción del diálogo de saberes y conocimientos, uso del lenguaje, la argumentación en ejercicios discursivos y argumentativos como práctica social.

### Categoría 2. Contenidos temáticos

Comprende las temáticas para resolver necesidades o vacíos de información abordando estrategias pedagógicas y didácticas hacia la formación de competencias, habilidades y conocimientos instrumentales.

### Categoría 3. Apropiación social del conocimiento

Abarca escenarios y espacios de encuentro para la articulación y relacionamiento alrededor de reflexiones críticas para hacerle frente a las necesidades del territorio, que permiten aprender, intercambiar, construir y usar el conocimiento, la información y el resultado de las investigaciones.

### Categoría 4. Conflictos socioambientales y participación

Esta categoría tiene implícitos elementos de apertura, comunicación, responsabilidad, eficacia, coherencia para incorporar los intereses, necesidades y problemas de la comunidad, modos de implicación social para una participación genuina que empodere a los habitantes del territorio.

### Categoría 5. Diálogo de saberes

Abarca instrumentos de diálogo efectivo entre actores (investigadores, comunidad, expertos locales) que permiten reconocer los saberes de los habitantes del territorio para promover la conservación del patrimonio natural y cultural.

Resultados categoría de enseñanza-aprendizaje se indagó:

Motivos intrínsecos: de acuerdo a los resultados referidos por los participantes en los procesos de educación formal en su orden, el 56% de las respuestas ubican como motivo personal principal la generación de conciencia frente a los problemas ambientales, el 26% se refieren al fomento en los cambios de hábitos y actitudes, el 9% seleccionan la forma de ejercer la ética y el 9% restante corresponde a los motivos relacionados con la responsabilidad propia. Respecto a los participantes en los procesos de educación informal, se mantiene una similitud ya que el 51% de

respuestas seleccionaron como motivo personal principal la generación de conciencia frente a los problemas ambientales, el 26% seleccionaron el fomento en los cambios de hábitos y actitudes, el 13% seleccionaron como motivo una forma de ejercer la ética y el 10% restante corresponde a la consideración de la educación ambiental como responsabilidad propia.

Motivos extrínsecos: de acuerdo a los resultados referidos por los participantes en los procesos de educación formal en su orden, el 59% de las respuestas ubican como motivo personal principal la justicia ambiental y social, el 18% seleccionaron la generación de reconocimiento en la institución y/o comunidad, el 12% se asocia a la inversión económica o en recursos que puede representar para la institución y/o comunidad y el 11% restante selecciona el posicionamiento como líder ante la institución y/o comunidad.

Respecto a los participantes en los procesos de educación informal, se mantiene una similitud ya que el 44% de respuestas seleccionaron como motivo personal principal como motivo personal principal la justicia ambiental y social, el 28% seleccionaron la generación de reconocimiento en la institución y/o comunidad, el 18% se asocia a la inversión económica o en recursos que puede representar para la institución y/o comunidad y el 10% restante selecciona el posicionamiento como líder ante la institución y/o comunidad.

Motivos centrados en la tarea: en los procesos de educación formal en su orden, el 32% de las respuestas ubican como motivo personal principal centrado en la tarea, profundizar o investigar en diferentes temas. En segundo lugar, se encuentra el contacto con la naturaleza con el 22% de respuestas, lo cual ubica un ejercicio direccionado hacia la práctica; el tercer motivo para realizar actividades de educación ambiental está orientado a explorar fuera del aula con un 17% de respuestas, para el caso de los estudiantes asociado al reconocimiento del entorno inmediato; en cuarto lugar se seleccionó la recopilación de datos de la naturaleza con un 16% de respuestas, y por último, los estudiantes seleccionan como un motivo más, relacionar lo visto en clase con la práctica que corresponde al 13%, siendo un reflejo de la conciencia sobre los asuntos socialmente vivos de la ciencia que se aprenden dentro y fuera del aula.

Respecto a los participantes en los procesos de educación informal, la selección de motivos de participación se orientó en tres motivos: profundizar o investigar en diferentes temas abarcó el 39% de las respuestas, el contacto con la naturaleza con el 38% de respuestas y recopilación de datos de la naturaleza con un 16%, de lo que se puede inferir que existe un escenario positivo en la prospección de escenarios de ciencia ciudadana, para favorecer la participación de los actores sociales en procesos de investigación y profundización en el conocimiento del territorio.

Incorporación de diálogo: de acuerdo a los resultados de percepción referidos por los participantes en los procesos de educación formal en su orden, el nivel de incorporación de diálogo en las actividades y acciones propuestas por parte del PNN Tinigua se clasificó en nivel medio por el 55% de los encuestados, en nivel alto por el 31%, en nivel bajo el 8% y nivel muy bajo por el 6%, por lo cual se deduce que en las actividades realizadas con docentes, estudiantes y padres se ha realizado un intercambio de conocimientos e ideas, que ha sido percibido en buena medida por los participantes. El 56% de los estudiantes calificaron en nivel medio y el 30% en nivel alto la incorporación del diálogo en los procesos educativos, lo que indica que se hace interlocuciones productivas y se ha propiciado argumentación por parte del estudiante. Matos & Flores (2016) se refiere que “a través de la conversación con los estudiantes se logra explicitar los conocimientos previos que estos poseen, y guiados por el docente, pueden descubrir los conocimientos que se les pretende enseñar, a la manera del diálogo socrático” (p. 90).

Respecto a los procesos de educación informal, con una dinámica un poco diferente: se clasificó en nivel medio por el 27% de los encuestados, en nivel bajo por el 24%, en nivel muy bajo el 23%, en nivel alto el 17% y hay una abstención de respuestas del 9% de los encuestados en los dos grupos (G4+G5), lo cual refleja un poco de desconocimiento de la finalidad del diálogo en los procesos o la incertidumbre para expresar inconformidades frente a su efectividad.

Lenguaje usado por los guardaparques: de acuerdo a los resultados referidos por los participantes en los procesos de educación formal en su orden, el 9% de los encuestados consideran que el lenguaje utilizado por los guardaparques es

demasiado técnico y no facilita la comprensión del conocimiento; el 33% consideran que facilita la interpretación y cambios conceptuales y el 58% considera que transmite información, pero no es suficiente para la construcción de significados. Los resultados indican que es más entendible el lenguaje de los guardaparques para el grupo de estudiantes y docentes, para quienes se hace más fácil el proceso de aprendizaje porque se encuentran en formación.

Respecto a los participantes en los procesos de educación informal, en su orden, el 53% de los encuestados consideran que el lenguaje utilizado por los guardaparques es demasiado técnico y no facilita la comprensión del conocimiento; el 41% consideran que transmite información, pero no es suficiente para la construcción de significados, y solo el 6% restante considera que facilita la interpretación y cambios conceptuales. Con los resultados de estos dos grupos (G4 y G5), se infiere que el uso del lenguaje técnico es un factor que desmotiva la participación en los encuentros y

Reconocimiento de saberes previos: podría generar asimetrías de participación con la comunidad y grupos sociales.

A partir de las bases teóricas se deconstruye el conocimiento: “Este ejercicio de recuperación de saberes previos es un momento del aprendizaje significativo que implica indagar qué y cuánto conocen acerca del tema los participantes y es importante para relacionar lo que sabe con el nuevo aprendizaje” (Matos & Flores, 2016, p. 95).

De acuerdo a los resultados de percepción referidos por los participantes en los procesos de educación formal, el 81% de los encuestados refieren que sí se tiene en cuenta los conocimientos y saberes previos en los procesos de educación ambiental desarrollados por el PNN Tinigua; sólo el 19 % refieren que no se tienen en cuenta.

Respecto a los participantes de los procesos de educación informal, el 62% de los encuestados refieren que sí se tiene en cuenta los conocimientos y saberes previos y el 38% refieren que no se tienen en cuenta.

Reconocimiento momentos de aprendizaje significativo: en los procesos de educación ambiental formal, de acuerdo al 8% de las respuestas se reconocen el

aprendizaje significativo desde la etapa de inicio e incluso antes de los ejercicios educativos; el 32% de respuestas ubican la significación durante el proceso educativo, el 12% de respuestas ubican el aprendizaje al finalizar el proceso educativo y el mayor porcentaje, que corresponde al 48% reconoce como principal momento del aprendizaje la práctica, es decir, en la aplicación de los conocimientos y la ejercitación luego de comprender el máximo de información.

Respecto a la percepción de actores de los procesos de educación ambiental informal, de acuerdo al 12% de las respuestas se reconocen el aprendizaje significativo desde la etapa de inicio e incluso antes de los ejercicios educativos; el 32% de respuestas ubican la significación durante el proceso educativo, el 34% de respuestas ubican el aprendizaje al finalizar el proceso educativo y el 22% reconoce como principal momento del aprendizaje la práctica, es decir, en la aplicación de los conocimientos y la ejercitación luego de comprender el máximo de información.

Momentos en el ciclo de aprendizaje monitoreados: el 37% de los docentes hacen siempre monitorean antes y durante los procesos de educación ambiental y el 39% hacen siempre monitoreo después. El 53% de los docentes monitorean algunas veces antes y durante el proceso de educación ambiental y el 50% monitorean después de finalizado el proceso de educación ambiental. El 11 % de los docentes casi nunca hacen monitoreo en las tres fases del proceso. Se indagó con el grupo de guardaparques en qué momento del proceso educativo y con qué frecuencia han monitoreado el aprendizaje del estudiante o de los participantes: i) en la etapa previa (planeación) de los procesos de educación ambiental, el 56% siempre hace monitoreo y el 44% solo algunas veces; ii) durante los procesos educativos, el 33% siempre hace monitoreo y 67% monitorea sólo algunas veces; iii) después de finalizados los procesos de educación ambiental, el 78% monitorea algunas veces, el 11 % siempre monitorea y el 11% restante casi nunca monitorea.

Resultados categoría contenidos temáticos: realizando análisis general de los resultados de todos los encuestados, quienes a través de selección múltiple podían priorizar varias temáticas que consideraran importantes desarrollar en los procesos educativas, en orden se eligió como los dos principales temas: Restauración y Turismo de naturaleza cada una con el 14%; Transformación del territorio con el

11%, Valores Culturales y Biodiversidad cada una con el 10%, Servicios Ecosistémicos y Cambio Climático, SINAP y Producción Sostenible cada una con el 9%, Conflictos socioambientales con el 7% y Conectividad con el 6%. La priorización de temas sugiere el interés por diversificar las economías a través del Turismo de Naturaleza, resaltando que los líderes y docentes se interesan en primer lugar por la Producción Sostenible.

La preocupación por la transformación del territorio y mitigación de impactos de la deforestación a través de los procesos de restauración se denota en todos los grupos encuestados. Esta priorización es indispensable para las propuestas y reflexiones de transversalidad que, según Matos & Flores (2016), “deben ser planteadas para intentar dar respuesta a las situaciones problemáticas que afectan a la comunidad en particular a partir del conocimiento, la reflexión y el compromiso” (p.123).

Resultados categoría apropiación social del conocimiento:

En la indagación con actores de los procesos de educación ambiental formal, el 67% de los encuestados manifiestan conocer el resultado de investigaciones realizadas en el PNN Tinigua, mientras el 37 % no conocen.

Respecto a la indagación con actores de los procesos de educación ambiental informal, el 53% de los encuestados manifiestan conocer el resultado de investigaciones realizadas en el PNN Tinigua, mientras el 47 % no conocen. De manera general, se puede concluir que el 63% del total de encuestados conocen los resultados de algunas investigaciones desarrolladas en el PNN Tinigua, destacándose el grupo de docentes y líderes comunitarios que tienen un alto conocimiento, porcentaje que alcanza el 87% en ambos casos.

En orden descendente que las investigaciones relacionadas con flora son las reconocidas en el 23% de las respuestas, las relacionadas con fauna en el 22% de las respuestas, las relacionadas con deforestación en el 21% de las respuestas, las relacionadas con los conflictos socioambientales en el 11% de las respuestas, las relacionadas con peces del río Guayabero y Duda en el 9% de las respuestas, las relacionadas con la cultura de los indígenas Tinigua en el 7% de las respuestas y

las relacionadas con primates (investigaciones más antiguas, antes del 2012) solamente en el 6% de las respuestas.

Al indagar si los encuestados han implementado o utilizado la información y conocimiento adquirido a través de los resultados e información que han conocido de las investigaciones, se puede generalizar que en total el 35% de todos los encuestados han hecho uso de los resultados y el 75% de los encuestados no lo han utilizado o aplicado.

Resultados conflictos socioambientales y participación:

Canales de acceso a la información: los resultados referidos por la totalidad de los encuestados indican que los medios más utilizados para acceder a la información de Parques Nacionales Naturales en orden descendentes son: Internet (20%), redes sociales (19%), pagina web institucional del PNN (18%). En segundo plano, se utilizan medios como televisión (11%), información de eventos (9%), libros y publicaciones (7%), grupos WhatsApp (6%), revistas y publicaciones (4%), radio (3%), podcast (1%) y la emisora de PNNC Insitu Radio (1%). En general para todos los grupos la emisora In Situ de PNN y las plataformas para difusión de podcast son los medios menos utilizados.

Frente a la pregunta realizada a los encuestados si se tienen en cuenta los problemas, intereses y necesidades de la comunidad a través de la educación ambiental, se presenta una similitud entre las respuestas de padres y docentes: el 46% de los padres y el 45% de los docentes indican que el reconocimiento es parcial; y el 45% de docentes que sí se tiene en cuenta. El 28% de los padres responden que no se tienen en cuenta y el 26% restante de padres responde que sí se tiene en cuenta.

Al observar el grupo de estudiantes, el 60% indican que sí se tienen en cuenta los problemas, intereses y necesidades de la comunidad, el 20% indican que parcialmente se tienen en cuenta y el 20% restante indican que no se tienen en cuenta. Llama la atención el grupo de líderes comunitarios, de los cuales el 60% indican que se tienen en cuenta de manera parcial y el 40% indican que no se tienen en cuenta.

Frente a la pregunta realizada a los encuestados si los procesos educativos con el PNN Tinigua le han ayudado a identificar posibilidades para abordar los conflictos socioambientales/problemas ambientales del territorio, hay uniformidad de las respuestas de líderes y padres, puesto que el mayor porcentaje de estos grupos indican que no han servido para abordarlos (60%, 59% respectivamente). Del total de los encuestados, el 43% indican que los procesos educativos no han contribuido al abordaje; el 20% de manera parcial y el 37 % restante indican que no han contribuido.

Participación en las etapas de los procesos de educación ambiental: realizando la observación de toda la población encuestada, el 47% de las respuestas indican no haber participado en ninguna de las etapas en los procesos de educación ambiental, el 27% de las respuestas indican una participación en la etapa de implementación, el 21% en la etapa de diseño y planeación y solo el 5% en la etapa de evaluación y seguimiento. Las explicaciones dadas por los actores quienes registraron no haber participado en ninguna etapa, está asociada a aspectos de dificultades de acceso para la participación en eventos, capacitaciones, falta de disponibilidad de medios de transporte para participar de los procesos educativos, falta de tiempo, formación técnica insuficiente, falta de apoyo de líderes y docentes para programación de actividades, falta de difusión, falta de invitaciones extendidas a toda la población.

Si bien, estos resultados parcialmente nos indican la necesidad de generar estrategias tendientes a aumentar la cobertura e impacto de las actividades de educación desarrolladas a través de los diferentes procesos, se requiere mayor desarrollo de diagnósticos antes del diseño de los procesos para tener en cuenta este tipo de variables y propiciar la participación de actores en todas las fases del proceso.

Casasfranco (2015) se indaga sobre las alternativas de manejo posibles para solucionar el conflicto socioambiental derivado del funcionamiento de la Institución Educativa Nuestra Señora de La Macarena (IENSLM), sede Juan León, ubicada en el PNN Tinigua y determina las relaciones entre los actores involucrados en el conflicto, donde se identifica la “guerrilla” como un actor con influencia sobre estudiantes y padres de familia y junto con PNN, se consideran actores que vulneran

los derechos. La investigación de Casasfranco tiene el mismo contexto geográfico del presente trabajo investigativo y permite hacerse un mapeo del contexto de la educación y la situación de los estudiantes en los años antes del acuerdo de paz, marcados por el conflicto armado origen del reclutamiento de jóvenes. Se destaca en la matriz de alternativas propuestas, entre otras: i) Incorporar formación en educación ambiental en la institución, ii) Utilizar las instalaciones para generar programas de formación e investigación ambiental.

Resultados categoría diálogo de saberes:

Se indagó sobre los saberes tradicionales del colono-campesino y las comunidades indígenas que se han tenido en cuenta en los procesos educativos, entre las cuáles se relaciona: uso de plantas medicinales, remedios caseros, técnicas de siembra, mitos, leyendas, conocimiento del clima, comportamiento de los ríos, costumbres y tradiciones campesinas, vivencias de las comunidades, travesías de los colonos, tradiciones y cultura llanera, canciones, rezos, historias, cuentos antiguos, comunidades indígenas, lenguas y dialectos indígenas, medicinas indígenas.

El 52% de los encuestados no conoce las comunidades indígenas del territorio y esto concuerda con el porcentaje tan bajo de participantes que reconocen a los Tinigua como una de las comunidades indígenas más importantes que habitaron dentro del área protegida (13%), dado que actualmente hay algunas que habitan fuera del parque. Del porcentaje restante de participantes que reconocen solamente algunas, refieren al Resguardo Los Planes ubicado en el municipio de Uribe, comunidades Naza, Embera chamí, Mizak, Guayaberos y Tinigua.

### **Discusión de resultados:**

Está casi ausente la palabra “selva” o “bosque” dentro de las prioridades e intereses en educación ambiental, los textos y discursos argumentativos de los líderes sociales en los grupos encuestados (excepto los guardaparques), registrados durante el desarrollo de la investigación, aunque se entiende que implícitamente está inmerso en las preocupaciones por reducir los fenómenos de deforestación que afectan el área protegida. Siendo el bioma amazónico uno de las principales riquezas del PNN Tinigua y el sustento de su biodiversidad, se observa inmaduro el proceso de valoración social por parte de los actores del PNN Tinigua; en

consecuencia, no se percibe compromiso de liderazgo en la sensibilización y educación a escala local, relacionados con la urgente necesidad de proteger este bioma a través de la educación ambiental.

La gestión, fomento y desarrollo de investigaciones con la función de conservar la diversidad biológica y cultural de las áreas protegidas, incluye también la promoción de espacios de encuentro para la circulación de los resultados en entornos educativos y la apropiación social del conocimiento. Dado que los procesos de recepción y apropiación son de carácter situacional y ubicado en un contexto socio histórico específico para hacer conciencia del significado, se requiere procesos activos, permanentes y de constante actualización con las comunidades para gestionar las relaciones e implicaciones de incorporar o hacer propio el conocimiento con los actores de las áreas protegidas. El análisis de percepción de los actores en el PNN Tinigua, indica que los ejercicios de apropiación social, han sido reemplazados por socializaciones someras de resultados sin conexidad en su significación; confluye con lo indicado por Amézquita (2021), que la investigación producida por los Parques Nacionales Naturales se concentra en el área de conservación, la protección, el uso sostenible de la flora y fauna, la biodiversidad, pero el desarrollo escrito es incipiente sobre el impacto de sus acciones educativas.

## **CONCLUSIONES**

La priorización de los temas de interés ambiental a ser vinculados en las áreas curriculares transversalmente, mediante el ejercicio participativo ha identificado la producción sostenible como un nuevo tema que, a pesar de que se propone para un área protegida, es importante en el momento de dar paso a una transicionalidad de sistemas sostenibles para la conservación en las parcelas de las familias ocupantes de estas áreas protegidas.

La identificación de los motivos intrínsecos y extrínsecos de los diferentes grupos ha permitido encontrar un clima socioeducativo propicio para la promoción del cambio de actitudes, favorables la reflexión, el aprendizaje en conservación y la formación de valores hacia el respeto y cuidado de la naturaleza., sin embargo, se requiere aunar en este escenario la educación para la paz, en alas de reconstruir el tejido social en estos territorios que han normalizado las violencias cotidianas.

En los escenarios de incidencia de los procesos educativos en el PNN Tinigua se denota un grado de planeación en los diferentes momentos del aprendizaje significativo como motivación, generación de conflictos cognitivos, recuperación de saberes previos, generación de nuevos aprendizajes y afianzamiento y aplicación del aprendizaje, metacognición y evaluación. Si bien, hace falta fortalecer los instrumentos y herramientas para mejorar algunos de estos momentos, se tienen antecedentes del buen uso por algunos docentes y el reconocimiento de su importancia para seguir aplicándolos.

El PNN Tinigua es en sí mismo un recurso didáctico disponible en educación ambiental, como aula abierta en los centros escolares y para la comunidad. Sin embargo, el entendimiento y uso como Espacios No convencionales de Educación (ENCE), requiere el diseño de las experiencias de práctica con los mismos estudiantes y ocupantes del territorio, experiencias de visita con investigadores y otros interesados, para que el aprendizaje, la interpretación del patrimonio natural y cultural y su valoración sea eficiente y acorde a los objetivos de aprendizaje, a los objetivos de conservación del área protegida, y a los intereses y necesidades de quienes viven, estudian y transforman el territorio.

Para generar pertinencia social de la educación ambiental a largo plazo se requiere incidir en el sistema de Gestión Ambiental Educativo colombiano bajo un enfoque participativo, que permita sostener de manera constante y continua las estructuras administrativas y pedagógicas, de manera que no sólo Parques Nacionales Naturales de Colombia sea el dinamizador y responsable de la educación para la conservación.

Los espacios de encuentro y diálogo social con las comunidades facilitan la comprensión de contextos y situaciones bajo ejercicios de reconocimiento y reflexión crítica que permite actualizar las lecturas de territorio y hacer interpretación de realidades. Una vez identificado que las comunidades reclaman espacios de interlocución en doble vía, se recomienda reconfigurar espacios y estrategias para tejer nuevamente confianza amparados en una buena comunicación, que sin duda va de la mano con la educación ambiental.

## BIBLIOGRAFÍA

Amézquita, S. (2021). La función educativa de los parques naturales: una revisión sistemática. [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Pedagógica Nacional].

<http://hdl.handle.net/20.500.12209/13532>

Arellano, A (27 de septiembre de 2022). Parque Tinigua en jaque: cada año se pierde alrededor de 6000 hectáreas y las alertas de deforestación continúan. Mongabay. <https://es.mongabay.com/2022/09/alerta-por-deforestacion-en-el-parque-tinigua-en-colombia/>

Calixto, G (2013). Conservación, educación y áreas protegidas. En Educar para la conservación pensando en las maestras. SNAP – DINAMA – MVOTMA. Montevideo, Uruguay.

Casasfranco, J (2015). Construcción participativa de alternativas para el manejo de conflictos socioambientales entre la Institución Educativa Nuestra Señora de La Macarena Sede Juan León – Vereda Brisas del Guayabero y el Parque Nacional Natural Tinigua. [Tesis de Maestría Gestión Ambiental Sostenible, Universidad de los Llanos]

<https://repositorio.unillanos.edu.co/handle/001/1218>

Congreso de la República de Colombia (2010). Decreto 2372 de 2010. Por el cual se reglamenta el Decreto-ley 2811 de 1974, la Ley 99 de 1993, la Ley 165 de 1994 y el Decreto-ley 216 de 2003, en relación con el Sistema Nacional de Áreas Protegidas, las categorías de manejo que lo conforman y se dictan otras disposiciones.

<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=39961#:~:text=El%20objeto%20del%20presente%20decreto,procedimientos%20generales%20relacionados%20con%20este>

Costa, C (18 de febrero de 2020). Destrucción del Amazonas: las principales amenazas para la mayor selva tropical del mundo en los 9 países que la comparten. BBC News Mundo. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51377234>

Dudley, N. (2008). Guidelines for Applying Protected Area Management Categories. Gland: UICN.

EFEverde (7 de marzo de 2023). Datos satélites confirman que la Amazonía pierde sus bosques. EFEverde. <https://efeverde.com/amazonia-pierde-bosques/>

Luque, S (13 de noviembre de 2019). Parque Tinigua: asesinatos y panfletos en medio de la ganadería y deforestación. Mongabay. <https://es.mongabay.com/2019/11/parque-nacional-tinigua-colombia-asesinatos-panfletos-y-ganaderia/>

Luque, S (10 de septiembre de 2020). Violencia y deforestación: una lucha sin fin en los parques de Colombia durante 2020. Mongabay. <https://es.mongabay.com/2020/09/deforestacion-en-la-amazonia-violencia-guardaparques-colombia/>

Matos, B. & Flores, M. (2016). Educación ambiental para el desarrollo sostenible del presente milenio. Segunda edición. Bogotá: Ecoe Ediciones. p. 385.

Ministerio de Agricultura (1989). Decreto-ley 1989 de 1989. Por el cual se declara el Área de Manejo Especial de la Macarena, la Reserva Sierra de la Macarena, se clasifica y se zonifica su territorio y se fijan sus límites reales.

<https://www.parquesnacionales.gov.co/portal/wp-content/uploads/2015/04/DECRETO-NUMERO-1989-de-1989.pdf>

Ministerio de Ambiente, Vivienda y Desarrollo Territorial y Ministerio de Educación Nacional (2002). Política Nacional de Educación Ambiental.

<https://www.uco.edu.co/extension/prau/Biblioteca%20Marco%20Normativo/Politica%20Nacional%20Educacion%20Ambiental.pdf>

Parques Nacionales Naturales de Colombia (2018). Plan de Manejo Parque Nacional Natural Tinigua 2018-2023.

<https://www.parquesnacionales.gov.co/portal/wp-content/uploads/2020/10/plan-de-manejo-del-pnn-tinigua-2018-2023.pdf>

Paz, A (28 de abril de 2021). Parque Tinigua: solo en la última semana de marzo las alertas de deforestación superaron las 50 mil. Mongabay.

<https://es.mongabay.com/2021/04/colombia-deforestacion-en-el-parque-tinigua/>

Parques Nacionales Naturales de Colombia (2020). Guía mecanismos procesos educativos. Documento Interno de Trabajo.

## 15.

# REFLEXIONES A LO LARGO DE LA HISTORIA ACERCA DE LA PARTICIPACIÓN CIUDADANA EN LA ELABORACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS.

**Teresa Marinelly Agreda Sigindioy**

Universidad del Bío Bío

Chillán, Chile

teresa.agreda2201@alumnos.ubiobio.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7836-3202>

**Resumen:** se argumenta la importancia de la participación ciudadana en la elaboración de políticas públicas y de políticas educativas. De acuerdo con esto, se caracterizan cuatro aspectos: en primer lugar, se explica el concepto de políticas públicas y políticas educativas, en segundo lugar, se expone la interrelación de las políticas públicas y las políticas educativas, en tercer lugar, se describe el concepto de la participación ciudadana a lo largo de la historia, específicamente en la época antigua, en la época moderna y en la época contemporánea, en cuarto lugar, se presentan los beneficios de la participación ciudadana en la elaboración de políticas públicas y políticas educativas. A partir de todo lo anterior se resalta el rol de la participación ciudadana y su importancia en la elaboración de políticas públicas y educativas. Esto se desarrolló bajo enfoque cualitativo mediante la revisión documental-interpretativa. Finalmente, se afirma que la participación ciudadana permite el diseño de políticas públicas y educativas más democráticas, coherentes

y eficientes que conlleven a alcanzar la igualdad, el cumplimiento de derechos y la solución real de las problemáticas.

## **Introducción**

Las políticas públicas y las políticas educativas son decisiones y acciones que los gobiernos implementan, estas se desarrollan a lo largo del tiempo y se manifiesta a través de decretos, órdenes, leyes o reglamentos. Las políticas públicas y las políticas educativas en su desarrollo parten de un diagnóstico de los principales problemas que tiene una comunidad, esta información está sujeta al debate y a un proceso minucioso de análisis cuyo fin último es el diseño y la elaboración de las políticas (Espinoza, 2009).

Adicionalmente, el diagnóstico les permite identificar los recursos que se requieren para el desarrollo de cada una de las políticas, y con esto, asignar los recursos necesarios o trabajar en el proceso de búsqueda de recursos en fuentes adicionales que permitan llevar a cabalidad la implementación de las políticas propuestas. Algunas de las políticas se plantean descontextualizadas de las comunidades, razón por la que sus resultados no son representativos o los actores a quienes les compete no las aplican. Ejemplo de políticas descontextualizadas son las educativas, estudios recientes han encontrado que estas políticas son diseñadas por especialistas que no conocen la vida cotidiana de la escuela, su funcionamiento y las realidades del aula.

De acuerdo con lo anterior es fundamental destacar el rol de la participación ciudadana, entendiendo que la participación requiere que el sujeto se involucre activamente en los asuntos políticos. Esta intervención puede ser mediante debates, propuestas, reuniones, consultas entre otros. La participación fomenta el compartir saberes y conocimientos de la problemática y el surgimiento de posibles soluciones. Es decir, es un aporte significativo que permite comprender de primera mano el contexto y el desarrollo de políticas coherentes para las necesidades de las comunidades (Vázquez, 2003).

Este ensayo hace una revisión del concepto e interrelación de las políticas públicas y las políticas educativas, el concepto de la participación ciudadana a lo

largo de la historia, la interrelación entre políticas públicas y las políticas educativas y finalmente, los beneficios que tienen la participación ciudadana en la elaboración de políticas públicas y políticas educativas. En el último apartado se resalta la importancia de la participación ciudadana en la elaboración de las políticas públicas y de las políticas educativas.

### **Políticas Públicas y Políticas Educativas**

La política es la actividad del ciudadano al intervenir en los asuntos públicos a través de su opinión, voto, debate, plebiscito o de cualquier otro modo para la toma de decisiones en una sociedad (RAE, 2022). El término política también puede entenderse desde Aristóteles como la ciencia que se ocupa de organizar la ciudad (polis) por medio de la gobernanza cuyo fin último es la búsqueda del bienestar y de la felicidad de los ciudadanos (Fragoso Fernández, 2006).

La política se caracteriza por la forma en que se organiza y se ejerce el poder para la toma de decisiones, la política depende de una autoridad de un país por ejemplo el Estado, este a su vez requiere de la participación de los ciudadanos y para esto requiere que las personas se organicen e interactúen colectivamente en procesos de debate de la vida política en diferentes temáticas, algunos de los temas que aquejan son: el económico, el ambiental, el educativo, la justicia social y la salud. Las decisiones establecidas a través del debate posteriormente son procesadas hacia la ejecución, la organización de instituciones y la organización de procesos para la producción de bienes colectivos (Oro Tapia, 2019).

Las políticas públicas según la CEPAL (2019) son las acciones y decisiones que realiza el Estado en pro de resolver las problemáticas y poder satisfacer las necesidades colectivas, este incluye una relación entre Estado, mercado y sociedad hacia un espacio de participación. El Banco Interamericano de Desarrollo (2017) considera que dichas acciones y decisiones se orientan por medio de objetivos de interés colectivo, estos se caracterizan por ser explícitos y concretos, siendo su fin último mejorar y satisfacer las condiciones de vida de la población.

La OCDE (2019) concuerda con el concepto anterior y argumenta que las políticas públicas tienen por finalidad lograr la igualdad como principio ético. El anterior pensamiento se complementa con Morales, et al. (2021) quienes sugieren la necesidad de la colaboración entre la ciudadanía y el gobierno. Esta colaboración contribuirá a que las políticas resulten más efectivas y permitan dar solución a los problemas de un país en un espacio y tiempo determinado.

Las políticas educativas según la OCDE (2019) son las estrategias y prácticas en su conjunto utilizadas para mejorar la calidad de la educación. Estas políticas influyen en los diferentes aspectos de la educación, algunos de estos son: en los contenidos, en las evaluaciones, en las metodologías, en los perfiles tanto de ingreso como de egreso y en los trámites de la formación. Esas normas establecidas controlan el comportamiento y son vigiladas por diferentes entes nacionales e internacionales. Las políticas educativas pueden ser organizadas por actores privados, organismos internacionales y ONG, entre los organismos mundiales que influyen son: UNESCO, ONU, UNICEF, BANCO MUNDIAL, BID y OCDE.

En añadidura, el Banco Mundial (2022) explica que las políticas educativas además de buscar mejorar la calidad de la educación pretenden garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. Esto significa que independientemente de su origen cultural, social y económico los estudiantes tienen derecho a recibir una educación garante del cumplimiento de calidad educativa. A pesar de la existencia de esto, la realidad que vive la educación frente a la calidad es compleja, comprendiendo que la preparación tanto de las instituciones como de los profesores no es consecuente con los requisitos que se requieren para una formación incluyente.

Al respecto vale la pena mencionar la creciente migración y junto con esto la necesidad de establecer políticas educativas que permitan integrar a los estudiantes en los espacios educativos. En algunos Estados estas políticas solicitan la inclusión de la población y el cumplimiento de una educación de calidad. Sin embargo, los profesores no cuentan con la formación en interculturalidad que el Estado propone como eje a desarrollar en el aula y, por tanto, el profesorado presenta dificultad para

lograr dicho objetivo. Esto es un ejemplo claro de que las políticas fueron diseñadas sin la participación de los profesores y sin la inclusión de planes curriculares desde las instituciones de educación superior que permitieran preparar a los docentes para asumir aulas diversas.

Cabe aclarar que estas políticas educativas son diferentes para cada uno de los Estados, es decir, pueden variar de un país a otro al estar influenciadas por factores sociales, culturales, económicos y políticos de cada contexto. Aquí, el rol de la participación ciudadana es fundamental más aun entendiendo que la educación es un derecho fundamental y, por ende, es crucial promover sociedad justa y equitativa. Es importante entonces, concientizar a los profesores, los padres de familia, los estudiantes y la comunidad educativa en general para que pueda participar activamente mediante sus conocimientos y experiencia en la formulación las políticas educativas.

Adicionalmente, las políticas educativas son objeto de debate y controversia porque se contradice en su misión, algunos especialistas en el tema argumentan que estas políticas en específico se enfocan en ideologías dominantes que implica desigualdades e injusticias (Bourdieu, 2013) privilegiando solo a algunos y marginando a un grupo de población. La tarea de toda la comunidad educativa es cuestionar aquellas ideologías en la búsqueda de realizar aportes que promuevan el cambio no solo particular sino colectivo hacia una educación más justa e igualitaria.

Agregado a lo anterior, es de mencionar que uno de los debates que surge en el campo educativo es el debate de la descontextualización de las políticas educativas, situación que surge bajo la premisa de que las políticas educativas son dirigidas hacia actores de la educación y desarrolladas por administradores de la educación. Lo anterior conlleva a que las políticas resulten distorsionadas de la realidad educativa y en consecuencia surja la desmotivación por parte de los educadores para implementarlas.

En resumen, la política es un factor determinante en la creación de políticas públicas y políticas educativas. Las políticas públicas buscan influir en el

comportamiento de los individuos y mejorar el bienestar común por medio de programas, acciones y decisiones. Las políticas educativas tienen por finalidad establecer metas, estrategias y directrices en aspectos como: planificación curricular, equidad e inclusión educativa, formación docente, financiación de la educación, evaluación y rendición de cuentas. Todo lo anterior se orienta hacia una educación de calidad para todos promoviendo con ello la igualdad y la justicia social, independientemente de la raza, sexo o nacionalidad. La invitación aquí es a concientizar a las personas de su rol en la sociedad como sujeto político, quien tiene la posibilidad de aportar al debate y a su vez a la toma de decisiones.

### **Interrelación entre las Políticas Públicas y las Políticas Educativas**

Las políticas públicas y las políticas educativas están interrelacionadas, siendo las políticas educativas una rama de las políticas públicas. Las políticas públicas y las políticas educativas interactúan entre sí en la búsqueda de la equidad y la inclusión para mejorar el bienestar social. De ahí que, ambas tengan por objetivo promover el desarrollo integral, garantizar la equidad y la justicia social, estimular hacia la participación ciudadana, impulsar el desarrollo económico y la búsqueda de la democracia, proteger el medio ambiente y mejorar la calidad de vida de la sociedad.

Estas políticas se orientan a abordar problemas y búsqueda de soluciones para beneficio de la sociedad en su conjunto a fin de promover sociedades más justas e igualitarias. Por consiguiente, requieren de un proceso para su realización que va desde su formulación, su ejecución, su valoración y el cambio de estas en caso de ser necesario. Todo a fin de lograr que realmente contribuyan a la solución de una problemática que afecta a la sociedad.

En este sentido, las políticas públicas según López Moya, D. F. (2021) buscan abordar los problemas que afectan a la sociedad e influir en el comportamiento de los individuos para lograr el desarrollo de objetivos comunes tales como: la creación de empleo, el fomento de emprendimiento, el fortalecimiento de sectores de la economía, la protección del medio ambiente, la solución de problemas sociales (servicios básicos, pobreza, discriminación, delincuencia, etc.),

la búsqueda de igualdad y justicia social en el que se incluye áreas como la educación, la vivienda y la justicia.

Al mismo tiempo, las políticas educativas buscan garantizar el acceso a una educación de calidad para todos por medio de la reducción de las brechas educativas y sociales, promoviendo con esto la equidad e igualdad de oportunidades en el acceso de la educación independientemente de su origen, sexo o etnia y a su vez garantizando que la educación sea un motor para el desarrollo individual y social hacia el progreso de la sociedad (Fajardo Pascagaza, 2018).

Siguiendo la idea anterior, existen objetivos para lograr la equidad, estos se dirección por metas, directrices y estrategias que buscan garantizar la igualdad de oportunidades, para ello se desarrollan objetivos que permitan apoyar a aquellos estudiantes que se encuentran en desventaja o tienen barreras para acceder a la educación y se realiza seguimiento al cumplimiento de estos. Además, para el desarrollo de la inclusión educativa, el Estado desarrolla programas de acompañamiento y en algunas instituciones contrata personal de apoyo psicosocial que permita realizar un proceso de inclusión (BID, 2017). Sin embargo, el Estado se olvida de la formación docente en cuanto a intercultural y formación para la innovación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo que es necesario hacer hincapié en que desde esta mirada el docente requiere de una formación constante y el Estado tiene el deber de apoyarlos.

Adicionalmente, estas políticas tanto públicas como educativas según la Cepal (2017) deben estar basadas en datos y evidencias que permitan asegurar los objetivos deseados, los que a su vez serán evaluados para ser ajustados de forma continua. Asimismo, ambas políticas persiguen mejorar el bienestar social y la calidad de vida de los ciudadanos, fortalecer la democracia y la participación ciudadana en la toma de decisiones, garantizar la equidad y la justicia social, impulsar el desarrollo económico a través de la formación de habilidades y promover el desarrollo integral de las personas (la política por un lado, en la creación de condiciones para que las personas puedan desarrollar su potencial y participar

activamente en la sociedad y la educación por otro lado, aportando al desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes).

Las similitudes que comparten las políticas públicas y las políticas educativas se pueden dividir en cinco: primero, ambas trabajan en pro de mejorar la calidad de vida de la sociedad. Segundo, las dos se desarrollan en un contexto influenciado por factores como la globalización, la tecnología, las demandas de la sociedad, entre otros. Tercero, las dos requieren la participación constante de diferentes actores del sector público y privado para el diseño e implementación. Cuarto, las dos requieren de objetivos y metas que conlleven al desarrollo del país. Quinto, las dos requieren de un constante seguimiento y evaluación que permita identificar los ajustes a realizar y la efectividad de lo implementado.

En resumen, las políticas públicas y las políticas educativas se encuentran interrelacionadas y se influyen mutuamente, siendo la educación una de las áreas en la que el Estado desarrolla y aplica políticas a fin de promover el bienestar social y una sociedad más justa. Las políticas públicas impactan en el desarrollo de las políticas educativas, especialmente porque los factores sociales, económicos y culturales intervienen en la educación. Además, las políticas públicas al momento de formular estrategias para abordar las necesidades de la sociedad se remiten a los resultados del sistema educativo para alcanzar el fortalecimiento de la ciudadanía, la reducción de la pobreza, el desarrollo económico, la mejora en la calidad de la salud, la empleabilidad, el desarrollo humano, etc.

### **Participación Ciudadana a lo Largo de la Historia**

La participación ciudadana a lo largo de la historia ha presentado un alcance y una forma de ser ejercida de forma distinta que ha variado tanto en la época como en los contextos. Sin embargo, su objetivo a lo largo de la historia ha sido permitir a aquellas personas consideradas como ciudadanas poder tomar decisiones que afectan sus vidas y la de sus comunidades. Sin embargo, es notorio que a lo largo de la historia diferentes grupos de personas han sido marginados al negárseles la oportunidad de ser ciudadanos y poder ser partícipes activos de la vida pública. A

continuación, se presentan tres épocas en las cuales se evidencia lo anterior, estas épocas son: antigüedad, moderna y contemporánea.

## **Antigüedad**

El concepto de ciudadanía se remonta inicialmente en la antigüedad, particularmente en la cultura griega para ellos ciudadanía era la capacidad de participar en la toma de decisiones políticas de la ciudad (Navarro Rivera 2022). Sin embargo, no se consideraban ciudadanos a las mujeres, los extranjeros y los esclavos, al contrario, no había posibilidad para que estos pudieran acceder al estatus de ciudadanía (Vargas Lemus, 2020) denotando una visión elitista y, por ende, pérdida de participación de aquellas personas en la sociedad.

A propósito de lo anterior, según Bueno (2018) el ciudadano en la cultura griega tenía la oportunidad de participar de forma directa en la toma de decisiones políticas, los que eran considerados ciudadanos asistían a las asambleas para debatir y votar en las cuestiones políticas. El ciudadano de aquella época al saber sobre la posibilidad de intervenir en los asuntos políticos era consciente de la influencia que podía ejercer en la polis y razón por la que participaba activamente de este proceso.

En otros términos, la democracia en la antigua Grecia estaba destinada para todas aquellas personas que tenían el estatus de ciudadano y que participaban de la asamblea. Las decisiones eran tomadas en conjunto y guiado por el voto mayoritario, sin embargo, era excluyente con quienes no podían participar porque su estatus no lo permitía y porque las decisiones de un grupo selecto eran por las que todos debían regirse (Merino, 1997). De hecho, para los griegos, el estatus de ciudadanía estaba intrínsecamente relacionado con el concepto de libertad, siendo libre aquel hombre que pueda participar políticamente en la sociedad y los intereses en función de la ciudad en su conjunto (Herrera, 2015).

A pesar de lo anterior y de la voluntad de los ciudadanos para participar, el hecho de participar en la toma de decisiones para los griegos no los eximia a algunos ciudadanos de no estar preparados para la vida pública y el posible

desconocimiento que podrían tener frente a los juicios del gobierno o de los diferentes aspectos que pertenecían a la vida pública podría haberlos orientado a participaciones desorientadas con respecto a las soluciones a las problemáticas de la época.

Por otro lado, para la cultura romana ser ciudadano implicaba condiciones jurídicas y socio-participativas, es decir, había reglas para poder alcanzar el estatus de ciudadano, y con esto poder lograr los derechos. Sin embargo, eran menos excluyentes que los griegos dado que ofrecía a los extranjeros ciudadanía de segunda categoría con lo cual podían realizar contratos e incluso poder contraer matrimonio con los romanos.

### **Época moderna**

La época moderna sugiere nuevas formas de participación del ciudadano ampliando la base de aquellas que podían participar de la vida pública. En esta época el estatus de ciudadano resulta fundamental para el establecimiento de Estados fuertes (Islas Campos, 2021), por ello, las condiciones para acceder al estatus de ciudadano consistían en: pago de impuestos, participación en la vida pública y la defensa del Estado. En esta época, los ciudadanos se preocupaban por la política y por Estado, de modo tal que participaban activamente en la vida pública. Por otra parte, el concepto de ciudadano es asociado con la virtud cívica, esta consistía en actuar bajo ciertos principios éticos dentro de los cuales se resalta el trabajo comunitario.

Por otra parte, tras las revoluciones americana y francesa se genera un renacimiento de la idea de ciudadanía, esta enfatiza en los derechos, estos movimientos van a formar la idea de monarquía y van a consolidar la idea de que las personas puedan elegir a sus gobernantes (Giraldo Zuluaga, 2015). Es decir, estas revoluciones contribuyeron a sentar las bases para la existencia de una representación de los ciudadanos elegida democráticamente mediante la participación política.

A lo largo de la época, surgen movimientos y organizaciones como ONG, sindicatos, grupos activistas y grupos de defensa de derechos humanos que buscan la igualdad y la participación política de aquellos grupos que han sido históricamente discriminados y marginados. En esta época la participación ciudadana se manifiesta en oportunidades de elegir a través del voto a los representantes políticos y poder participar de las campañas políticas.

En este orden de ideas, en esta época se amplía la base de aquellas personas que podían participar de vida pública y surgen nuevas formas de participación de los ciudadanos, por ejemplo: participación de campañas políticas, participación en procesos electorales, recolección de firmas y participación en movimientos sociales. Los ciudadanos consideraron que tenían la responsabilidad de contribuir en el bienestar común y en el progreso de la comunidad. Es decir, se sobrepone el bienestar común sobre el individual. Esta época marca aspectos fundamentales en el estatus de ciudadano, no únicamente fue notorio el interés por la participación en la vida pública, sino que, se promovió la idea de que la educación debía ser accesible a todos, esta les permitió formarse y poder desarrollar habilidades que les permitiera participar de forma activa en la sociedad.

### **Contemporánea**

El concepto de ciudadano implicó un cambio debido a las transformaciones y a los fenómenos de la época, por ejemplo, la globalización, la economía, la cultura, las migraciones y la multiculturalidad. En la actualidad el término de ciudadano no solamente hace referencia a la participación política, sino que también hace hincapié en la protección y reconocimiento de los derechos (civiles, sociales, políticos y culturales) de las personas. Es decir, ser ciudadano significa poder tener los mismos derechos y deberes que los demás e influir en el destino de la comunidad, esto incluye la capacidad de reclamar y levantar la voz, tratando de salir del plano de subordinados (Montero García et al., 2011).

La ciudadanía incluye tres aspectos: titularidad, condición política e identidad o afiliación. La titularidad es la titularidad que se tiene para acceder a derechos y cumplir con los deberes. La condición política hace referencia a la capacidad que

tiene el ciudadano de tomar parte e intervenir en los procesos políticos, así como también poder hacer parte de instituciones públicas del Estado. La identidad o afiliación corresponde al sentido de pertinencia que se tiene con una comunidad, incluyendo su historia y sus rasgos culturales (Giraldo-Zuluaga, 2015 citando a Quesada, 2008).

En la actualidad, diversos autores proponen diferentes tipos de ciudadanías, por un lado, a una ciudadanía multicultural que se fundamenta por el respeto a la diversidad de pensamientos y preferencias. Por otro lado, surge la ciudadanía ambiental que implica una conciencia activa en temas relacionados con el medio ambiente, y, por último, se encuentra la ciudadanía cosmopolita que promueve una identidad en el que nos consideramos ciudadanos del mundo, reconociendo que nuestra ciudadanía no se limita a un país, sino que abarca el ámbito global.

De acuerdo con lo anterior, el concepto de ciudadano alude al ejercicio de derechos en la vida pública del Estado y a su vez al cumplimiento de los deberes que se adquieren al pertenecer a una nacionalidad (Borja, 2012), de ahí que, no se debe confundir el término de ciudadano con nacionalidad, especialmente porque ser ciudadano implica participar de la vida política, y en este caso, por ejemplo, los niños no pueden votar sino hasta una edad establecida.

### **Beneficios que tienen la Participación Ciudadana en la Elaboración de Políticas Públicas y Políticas Educativas.**

El hombre es un por naturaleza un animal político y la ciudad es un espacio en el cual las personas logran comunicar sus ideas y pensamientos (Agudelo zorrilla y Román Negróni, 2018 citando a Aristóteles). Adicionalmente, desde el pensamiento aristotélico aquel que no puede vivir en comunidad no puede ser considerado miembro de la ciudad. Es decir, para Aristóteles las personas tienen el deber de desarrollar las actividades que le correspondan en el asunto político. Lo anterior significa que como miembros de la sociedad tenemos obligaciones y no podemos desligarnos de la misma únicamente para velar por nuestros propios intereses. Por el contrario, debemos comprender que al participar como agentes

políticos en la sociedad no solo servimos a la sociedad, sino que implícitamente estamos trabajando también para nuestro bienestar individual.

Tal como se menciona anteriormente, es evidente que la participación ciudadana en Atenas significaba un deber y una responsabilidad, cuya responsabilidad consistía en que cada uno de los ciudadanos se hacía responsable conforme a lo que su quehacer le correspondía (Vargas Cuellar, 2010). Actualmente, esto se traduce al papel de la participación ciudadana, esta implica una redistribución del poder entre los individuos para influir en los procesos políticos en la búsqueda de soluciones frente a las problemáticas que afectan a la sociedad.

La participación ciudadana según Hernández Velasco et al. (2019) puede encontrarse en diversos niveles: el primer nivel consiste en recibir información u opinar de forma básica de una situación. El segundo nivel hace referencia a la participación con iniciativas para la solución de un problema. El tercer nivel corresponde al proceso de concertación y negociación para fiscalizar el cumplimiento real de los acuerdos y decisiones que se han tomado previamente. Adicionalmente, el autor en mención indica que la participación ciudadana engloba tres aspectos: el primero corresponde a la ciudadanía, este es la relación entre el individuo y el Estado, el segundo hace énfasis al ciudadano como agente que goza de reconocimiento por parte del Estado, el tercero es la participación en el que los derechos y deberes son reconocidos.

Ahora bien, la participación ciudadana implica que los ciudadanos se involucren directamente en la formulación, discusión, implementación y evaluación de los concesos sobre el desarrollo de los acuerdos pactados. De ahí que, existe participación ciudadana cuando somos conscientes de que formamos parte de la vida pública y, por ende, todo aquello que compete a las políticas públicas y políticas educativas son parte de nuestra vida e incluso podemos decidir en qué se invierte o no el presupuesto.

Es importante reflexionar sobre el desarrollo de la participación ciudadana, y comprender que esta requiere un compromiso por parte del sujeto para informarse y reflexionar acerca de la vida pública. Aquí, el sujeto adquiere el compromiso para

participar desde la legalidad y con respeto comprendiendo los diferentes puntos de vista, pero también argumentando su postura desde una mirada crítica reflexiva. Este proceso implica una mirada central del sujeto, sin que su postura se vea alterada únicamente por los sentimientos y estos se desliguen de la realidad, sino que, por el contrario, sea un sujeto consciente de que su postura se correlacione con las problemáticas y con la búsqueda de soluciones a través del pensamiento crítico.

Cabe resaltar que también es responsabilidad del gobierno promover los espacios necesarios para el desarrollo de la participación ciudadana y a su vez, una formación continua de una conciencia ciudadana para la elección y toma de decisiones. Esta participación ciudadana además de proveer información valiosa dado el conocimiento y experiencia de los participantes, es un proceso que implica una cultura de colaboración y cooperación entre el gobierno y los ciudadanos en la búsqueda de alcanzar un bienestar común, y junto con esto, lograr enfrentar desafíos, aumentar la satisfacción con las políticas y lograr el respaldo de los ciudadanos para el total cumplimiento de las políticas (CEPAL, 2019). En consecuencia, se requiere un trabajo entre el gobierno y la sociedad, en este sentido, el gobierno debe estar dispuesto a compartir el poder y propiciar espacios de participación ciudadana que permitan la elaboración de las políticas públicas y políticas educativas (Lyon, 2015).

La participación ciudadana en la elaboración de políticas públicas y políticas educativas tiene varios beneficios, entre estos están: primero, la búsqueda de la rendición de cuentas en la toma de decisiones, esta permite promover la transparencia y evitar que las políticas se impongan unilateralmente por funcionarios del gobierno. Asimismo, esta participación ciudadana es garante de mayor aceptación de los ciudadanos frente a la política y, por ende, un mayor desarrollo y cumplimiento de esta. Segundo, la participación ciudadana tiene presente una mayor diversidad de conocimientos y experiencias que permiten abordar las problemáticas desde las necesidades de los ciudadanos. Tercero, la participación ciudadana fomenta la formación de los ciudadanos para generar

perspectivas informadas e incluye que los ciudadanos adquieran conocimientos de sus propios problemas y desafíos e intenten de forma cooperativa la búsqueda de soluciones.

En síntesis, la participación ciudadana es importante para la elaboración de políticas públicas y de políticas educativas, esta participación permite que se logren escuchar las diferentes perspectivas, necesidades y demandas de la sociedad, permitiendo con esto que las políticas mejoren en lo que respecta a su calidad y coherencia con la solución de la problemática de las comunidades según corresponda su territorio (Contreras y Montecinos, 2019). Por ejemplo, en el caso de la elaboración de las políticas educativas, un correcto diseño permite un eficaz desarrollo y, por ende, el ajuste del presupuesto según las necesidades y realidades de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos y actores de la educación) que, en definitiva, contribuye a mejorar la calidad y la equidad de la educación. Adicionalmente, lograr la participación ciudadana garantiza que las políticas sean transparentes y la búsqueda de soluciones más eficaces de las problemáticas a través de las diferentes perspectivas, lo que a su vez ayuda a evitar el abuso de poder y fomenta en los ciudadanos una reflexión crítica frente a su proceso de participación.

### **Metodología**

El desarrollo del presente ensayo hace uso de una metodología cualitativa a través del análisis documental-interpretativo. Para ello, se tomó artículos de investigación de los últimos 5 años que permitieron realizar una comprensión del concepto de ciudadanía desde la época antigua hasta la época contemporánea con un enfoque eurocéntrico. A partir del concepto de ciudadano se parte hacia la conceptualización de la participación ciudadana, siendo esta última la que contribuya a la comprensión acerca de la importancia que tiene la participación de la vida pública en la elaboración de políticas públicas y políticas educativas.

## **Conclusiones**

La participación ciudadana en la elaboración de políticas públicas y políticas educativas es fundamental para el buen funcionamiento de la democracia, permitiendo a los ciudadanos involucrarse activamente en la toma de decisiones políticas. Esta participación promueve la transparencia a través de la rendición de cuentas permitiendo a la ciudadanía supervisar y vigilar las acciones de los gobernantes en pro de prevenir la corrupción. Asimismo, esta participación es consecuente con los intereses y preocupaciones de la sociedad, dando lugar a que sus ideas y soluciones sean tomadas en cuenta para la elaboración de políticas promoviendo con esto la transparencia, la legitimidad y el bienestar común.

Adicionalmente, al promover la transparencia en la toma de decisiones mejora el proceso de aceptación y cumplimiento a cabalidad de estas, esto dado que los ciudadanos se sienten identificados tanto con los problemas como con las soluciones dadas. Es decir, los ciudadanos al sentirse involucrados en el proceso de elaboración de políticas se sienten más identificados con aquellas propuestas y las llevan a cabalidad teniendo presente que son soluciones más efectivas y sostenibles desde sus experiencias.

En consecuencia, lo ideal en la elaboración de políticas públicas y políticas educativas sería que fuesen diseñadas con la participación de todos los agentes inmersos en las diferentes problemáticas de la sociedad, esto además de generar un proceso de empoderamiento y rol activo en la participación permite soluciones más eficaces. Dado lo anterior, es de resaltar que, en el caso de la elaboración de políticas educativas, esta debe estar guiada por la comunidad educativa, entre ellos se alude a los docentes, a quienes se debe considerar como sujetos de la política mas no como objetos de la política, aquí debe salir a flote que ellos son los principales interlocutores de la actividad cotidiana en el proceso educativo.

La educación enfrente una variedad de problemáticas, en estas es necesario la búsqueda constante de la participación de los docentes, familias, estudiantes, comunidades y Estado. Aquí, vale la pena mencionar que la participación de los formadores es fundamental para la conformación de políticas educativas porque las

voces de ellos no se ven reflejadas en las políticas, por el contrario, existe una fuerte desconfianza en su quehacer evidenciado por constantes evaluaciones.

Por consiguiente, la participación ciudadana de todos fomenta una sociedad más justa y equitativa garantizando la representación de los diversos intereses, controlar el poder, prevenir la corrupción y construir soluciones más eficaces. Se requiere una participación ciudadana activa en los procesos que impliquen la elaboración de las políticas públicas y políticas educativas, tal como se menciona atrae una variedad de ventajas y a su vez promueve el empoderamiento de la sociedad civil hacia la evaluación, monitoreo y retroalimentación de cada una de las políticas. Los gobiernos deben brindar esos espacios que se requieren para la participación ciudadana para la elaboración de políticas públicas y políticas educativas. Asimismo, deben proporcionar información accesible acerca de las políticas con el fin de garantizar que las personas puedan participar desde su conocimiento y desde aquella información que existe acerca de las políticas.

## Referencias

- Agudelo, A. y Román, J. (2018). Reflexiones en torno al concepto de participación ciudadana: consideraciones aristotélicas y neoaristotélicas. *Revista Filosofía UIS*, 17(2), <http://dx.doi.org/10.18273/revfil.v17n2-2018004>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2017). Políticas públicas en América Latina y el Caribe.
- Banco Mundial. (2019). Políticas educativas. Recuperado de <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/brief/policies>
- Banco Mundial. (2022). Educación. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- BID. (2017). Aprender mejor: Políticas públicas para el desarrollo de habilidades. <https://dds.cepal.org/redesoc/publicacion?id=4611>
- Borja, R. (2012), Enciclopedia de la política. 3ª ed. Fondo de cultura económica.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de Estado: educación de elite y espíritu de cuerpo*. Siglo XXI Editores.
- Bueno M. (2018). Aristóteles y la ciudadanía. *Tópicos (México)*, (54), 11-45. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-66492018000100011](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-66492018000100011)
- Herrera, N. (2015). Seguridad y participación ciudadana en Viedma: Río Negro. *Revista Pilquen*, 18(3), 81-91. [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1851-31232015000300007&lng=es&tlng=.](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-31232015000300007&lng=es&tlng=)
- Morales, C., Pérez, R., Rifo Pérez, L., y Williner, A. (2021). Desarrollo territorial sostenible y nuevas ciudadanía: consideraciones sobre políticas públicas para un mundo en transformación. CEPAL. <http://repositorio.cepal.org/handle/11362/46579>

- CEPAL. (2019). Panorama Social de América Latina. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44969/5/S1901133_es.pdf)
- Chaverri Chaves y Arguedas Ramírez. (2020). Políticas Públicas Basadas en Evidencia: una revisión del concepto y sus características. *Revista ABRA*, 40 (60), 40-67. [https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2215-29972020000100040](https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2215-29972020000100040)
- Contreras, P y Montecinos, E. (2019). Democracia y participación ciudadana: Tipología y mecanismos para la implementación. *Revista de Ciencias Sociales*, 25 (2), 178-191 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7026001>
- Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de " política", políticas públicas y política educacional. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17, 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275019727008.pdf>
- Fajardo Pascagaza, E. (2018). Equidad y calidad educativa en América Latina: responsabilidades, logros, desafíos e inclusión. *Revista Cedotic*, 3(1), 6-31. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/CEDOTIC/articloe/view/1953>
- Giraldo-Zuluaga Gloria Amparo. (2015). Ciudadanía: aprendizaje de una forma de vida. *Educación y Educadores* 18(1), 76-92 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83439194005>
- Hernández García de Velazco, J, Chumaceiro Hernández, A y Ravina Ripoll, R. (2019). Mirada transdisciplinaria de la participación ciudadana y la felicidad social en el discurrir del milenio. *Revista internacional de filosofía y teoría social*, 46-59 <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/5698>

- Islas Campos M. (2021). La ciudadanía moderna y su nueva dimensión identitaria. Tesis pregrado. Universidad Autónoma de Puebla. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/14014>
- Lyon, Aisling (2015), Political decentralization and the strengthening of consensual, participatory local democracy in the Republic of Macedonia. *Review Democratization*, 22 (1), 157 – 178. <https://doi.org/10.1080/13510347.2013.834331>
- López Moya, D. F. (2021). Las políticas públicas como garantía de los derechos fundamentales. *Sociedad y Amp; Tecnología*, 4(S1), 44–60. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS1.113>
- López Moya, D. F. (2021). Las políticas públicas como garantía de los derechos fundamentales. *Sociedad y Amp; Tecnología*, 4(S1), 44–60. <https://doi.org/10.51247/st.v4iS1.113>
- Navarro C. (2008). El estudio de las políticas públicas. <https://revistas.uam.es/revistajuridica/article/view/6100/6562>
- Navarro Rivera, I. (2022). Perspectivas de ciudadanía como repertorios para la participación: hacia un enfoque complementario. *RDP Revista Digital De Posgrado*, (5), 64–81. <https://doi.org/10.22201/fesa.rdp.2022.5.05>
- Merino, M. (1997). La participación ciudadana en la democracia (Vol. 4). México: Instituto Federal Electoral. <https://raep.com.mx/wp-content/uploads/2021/01/LA-PARTICIPACION-CIUDADANA.pdf>
- Montero García, I. M., Mínguez, J. G., y Moreno, M. B. (2011). Ciudadanía activa y personas mayores. Contribuciones desde un modelo de educación expresiva. *Revista Iberoamericana de educación*, 55(5), 1-13. OCDE. (2018). Políticas educativas. Recuperado de <https://www.oecd.org/education/policies/>

- OCDE. (2019). El trabajo de la OCDE sobre educación y competencias. <https://www.oecd.org/education/El-trabajo-de-la-ocde-sobre-educacion-y-competencias.pdf>
- OCDE. (2019). Informe de la OCDE sobre Gobernanza Pública: Mejorando la capacidad administrativa a nivel sub-nacional para fortalecer la planificación estratégica y el gobierno abierto en Colombia, <https://www.oecd.org/gov/Colombia-Scan-Final-Spanish.pdf>
- Oro Tapia, L. (2019). Aproximación a la idea de la política. *Política. Revista De Ciencia Política*, 37, pp. 167–184. <https://revistapolitica.uchile.cl/index.php/RP/article/view/55171>
- RAE. (2022). Político, ca <https://dle.rae.es/pol%C3%ADtico#Ta2HMYR>
- Torring y Diaz-Gibson. (2016). Transformando la gobernanza para la mejora de la innovación educativa y social <https://www.redalyc.org/pdf/1350/135047100009.pdf>
- Torres R. (2000). Reformadores y docentes: el cambio educativo atrapado entre dos lógicas. <https://plani.usac.edu.gt/wp-content/uploads/2013/10/cambio-educativo.pdf>
- UNESCO. (2016). Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)
- Vargas Lemus, A. (2020). Ciudadanía: entre el pasado y el presente de un concepto de nunca acabar. *Revista Seres Y Saberes*, (7). Recuperado a partir de <https://revistas.ut.edu.co/index.php/SyS/article/view/2100>
- Vázquez, L. H. S. (2003). Participación ciudadana y movimientos sociales. *Encuentro*, (64), 18-37. <https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i64.4187>

## 16.

# REPRESENTACIONES SOCIALES DEL CONFLICTO ARMADO Y SU INCIDENCIA EN EL DESEMPEÑO ACADÉMICO DE ESTUDIANTES COLOMBIANOS.

*Social representations of the armed conflict and its impact on the academic performance of Colombian students.*

**Ileana Lucía Cuello Cruz<sup>35</sup>**

<https://orcid.org/0000-0003-2017-7404>

[ileanacue2015@gmail.com](mailto:ileanacue2015@gmail.com). Cel. 3103889827

**Yader Santos Franco<sup>36</sup>**

<https://orcid.org/0000-0002-8143-0437>

[yaderunisucree@gmail.com](mailto:yaderunisucree@gmail.com). Cel. 3216870974

Universidad de Sucre, Colombia

---

<sup>35</sup> Ileana Lucía Cuello Cruz. Licenciada en Educación con Énfasis en Ciencias Agropecuarias, Tecnóloga en producción Agropecuaria de la universidad de sucre, Técnico en Artes plásticas de la Escuela de Bellas Artes de Sincelejo. Estudiante de último semestre Maestría en Educación de la Sue- Caribe- Unisucre. Correo electrónico:[ileanacue2015@gmail.com](mailto:ileanacue2015@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0003-2017-7404>

<sup>36</sup> Yader Santos Franco. Estudiante de último semestre de Maestría en Educación de la Sue- Caribe-Unisucre, Especialista en Gerencia de Proyectos de la universidad de sucre, Ingeniero Agrícola. Correo electrónico:[yaderunisucree@gmail.com](mailto:yaderunisucree@gmail.com), <https://orcid.org/0000-0002-8143-0437>

## Resumen

El conflicto armado colombiano, afectó por unos 60 años la vida cotidiana de la población, y la escuela no fue ajena a sus impactos. Los estudiantes y, muy especialmente los de la zona rural, sufrieron directamente sus consecuencias. De ahí que la investigación planteada, tenía como **objetivo** analizar las representaciones sociales del Conflicto Armado y su incidencia en el desempeño académico de los estudiantes de una Institución del Departamento de Bolívar en Colombia. Para su ejecución se usó una **metodología** cualitativa con un **enfoque** hermenéutico interpretativo, acorde al objeto de investigación y al grupo sujeto de estudio. El **método** usado para la obtención de datos fue la entrevista semiestructurada; las categorías del tema planteado fueron Representaciones sociales, Conflicto Armado y Rendimiento Académico. Se obtuvieron **resultados**, que permitieron entender que las representaciones sociales de los estudiantes, exestudiantes, docentes, padres de familia y comunidad, respecto al conflicto armado tenían que ver con muerte, desplazamiento, sangre, abandono escolar, pérdida de seres queridos, tristeza y dolor; lo que influyó en el desempeño académico de los estudiantes, en sus niveles de agresión, en sus expresiones escritas y verbales, en sus relaciones sociales con compañeros, docentes y comunidad. En **conclusión**, el conflicto armado interno colombiano, influyó en el rendimiento académico de los estudiantes, al analizar las representaciones sociales que ellos tenían de dicho proceso violento; y se debe tener en cuenta lo anterior, para contextualizar el proceso de enseñanza aprendizaje de la población estudiantil que sufrió las afectaciones del conflicto armado.

**Palabras clave:** Representación social, conflicto armado, desempeño académico, víctimas, resiliencia.

## Abstract

The Colombian armed conflict affected the daily life of the population for some 60 years, and the school was no stranger to its impacts. Students, especially those in rural areas, suffered directly its consequences. Therefore, the objective of this research was to analyze the social representations of the Armed Conflict and its

impact on the academic performance of the students of an institution in the Department of Bolívar in Colombia. For its execution, a qualitative methodology was used with an interpretative hermeneutic approach, according to the object of research and the subject group of study. The method used to obtain data was the semi-structured interview; the categories of the subject were Social Representations, Armed Conflict and Academic Performance. Results were obtained, which allowed understanding that the social representations of students, former students, teachers, parents, and community, regarding the armed conflict had to do with death, displacement, blood, school dropout, loss of loved ones, sadness, and pain, which influenced the academic performance of students, their levels of aggression, their written and verbal expressions, their social relationships with classmates, teachers, and community. In conclusion, the Colombian internal armed conflict influenced the academic performance of the students, when analyzing the social representations, they had of this violent process; and the above should be taken into account to contextualize the teaching-learning process of the student population that suffered the effects of the armed conflict.

**Key words:** Social representation, armed conflict, academic performance.

### **Introducción**

La vereda Tierra Grata se encuentra ubicada en la montaña en el Municipio de El Carmen de Bolívar en, distante de la cabecera municipal a unos 20 km, lo que la convierte en zona de difícil acceso por el relieve y el estado de las vías que la comunican, siendo también una problemática la falta de servicios públicos esenciales. Es una zona altamente productiva en cultivos de aguacate, ñame y maíz, con semillas nativas y mejoradas, siendo la actividad agrícola la mayor fuente de ingresos de las familias.

Los habitantes de esta vereda fueron gravemente afectados por el fenómeno de la violencia social y política que históricamente ha vivido nuestro país, lo que provocó un gran deterioro del tejido social y destrucción de la unidad familiar. Son muchos los factores que convergen en la actual situación que vive la región, entre ellos: el despojo de tierras, asesinatos, amenazas y desapariciones; situaciones que

repercuten en los procesos educativos, porque a pesar de la aparente calma en la escuela, predomina la cultura del miedo, el silencio y la agresión.

Como resultado de la violencia por conflicto armado, se afectó el rendimiento académico de los estudiantes; y sus representaciones sociales sobre dicho fenómeno, tienen que ver con muertes, miedo, tristeza, desplazamiento, deserción escolar y pérdida de seres queridos; se ha generado un alto índice de pobreza, desplazamiento y desesperanza a pesar de existir en esta zona suelos con altos índices de fertilidad.

Otra consecuencia fue el desplazamiento de muchas familias. Después de la firma de los acuerdos de paz se han implementado procesos de retorno y restitución de tierras, programas que devuelven en parte la ilusión y la esperanza a las familias que buscan el mejoramiento de la calidad vida, vivir en paz y sin miedo. Pero la realidad es otra en estos momentos, por la presencia de otro grupo armado en la zona.

En el presente artículo, conoceremos y analizaremos las representaciones sociales de estudiantes, docentes, exestudiantes, padres de familia y comunidad, respecto al conflicto armado, y cómo estas influyeron en el desempeño académico de los estudiantes de la vereda Tierra Grata de El Carmen de Bolívar Colombia.

## **Marco Conceptual**

Para alcanzar los objetivos y, de acuerdo con la temática planteada en la investigación, las categorías emergentes fueron: Representaciones sociales Conflicto armado y Desempeño académico, las cuales se expondrán de manera más amplia, soportadas en autores que permitan comprenderlas desde sus componentes esenciales.

### **Representaciones sociales**

(Materán, 2008) explica que, aunque existen varios teóricos sobre la teoría de las Representaciones sociales como Jean-Claude Abric, Pierre Bourdieu, Michell-Louis Rouquette, Patrick Rateau y Denise Jodelet entre otros, sólo se abordarán desde los planteamientos de Serge Moscovici, quien habló de unas condiciones para construirlas o producirlas y, al igual manifestó que su estructura

la conforman los campos de Información, Representación, opinión y Actitud. Los fundamentos expuestos por el autor nos ofrecen un marco útil para su estudio y comprensión. (Moscovici, 1961) estableció

*Así, la representación social corresponde a un acto del pensamiento en el cual el sujeto se relaciona con un objeto y mediante diversos mecanismos ese objeto es sustituido por un símbolo (León, 2002). El objeto queda representado simbólicamente en la mente del sujeto.*

Aunque Moscovici retomó lo expuesto por Durkheim, en cuanto a la representación individual y colectiva, lo replantea como representación social, donde lo importante son las interacciones entre individuos, los procesos de intercambio entre ellos, a partir de los cuales se elaboran dichas representaciones dándoles un carácter social y no colectivo. Es decir, cada individuo configura en su mente ideas, formas o imágenes referentes a las experiencias vividas y asumirá una posición referente a ellas, que influye en sus decisiones y actuaciones presentes y futuras. Manifestando que, al surgir las representaciones, vienen impregnadas por las condiciones en que se piensan y constituyen, especialmente en momentos de crisis y conflictos.

Igualmente (Moscovici, 1961), establece que la representación es un acto psicológico, un representativo simbólico; que posee un significado contextual acorde al medio en que se convive. Asumiendo dicha representación como una estructura psicológica, una especie de percepción singular y, definiéndola como un proceso combinado entre lo que se conceptúa y lo que se percibe, pero que no necesariamente sea algo intermediario, más bien sería un intercambio entre lo sensorial con lo conceptual, engendrándose de forma recíproca.

En síntesis, cuando se habla de representación social, conlleva a establecer elementos referentes a qué se sabe, qué se cree, cómo se interpreta y cómo se actúa. Esa actuación, que tiene que ver con la actitud, hace referencia a la reacción emocional frente a un objeto o acontecimiento y sería el elemento más importante de la representación, ya que, siempre estará presente, aunque los otros componentes no estén. Es decir, una persona puede tener una reacción emocional ante un hecho sin tener más información sobre él. Aunque para la investigación que

se ha planteado, se considerarán las actitudes desde el punto de vista afectivo, cognoscitivo y comportamental.

Para (Jodelet, 1984), las representaciones eran modalidades de pensamiento práctico que se orientan hacia la común inferencia, la comprensión y además el dominio del entorno laboral, social, material e ideal, y las presentó como una clase de conocimiento socialmente construido y de sentido común, que se fue construyendo a partir de las propias experiencias, como también de informaciones recibidas o transmitidas por tradición, que le permitían a la persona actuar en la realidad circundante.

### **Conflicto armado**

La guerra ha estado al lado de la humanidad a lo largo del tiempo por razones políticas, económicas, religiosas, sociales o éticas; existiendo aún unos 16 conflictos armados en el mundo que todavía no han sido resueltos por ninguna vía, pero que sus acciones han causado estragos en la población civil y, el estamento educativo no ha sido ajeno a esas acciones indiscriminadas, ya que han tomado a las escuelas rurales como escenarios de conflicto, alterando de alguna u otra forma las actividades escolares. Pero es fundamental para el trabajo investigativo propuesto que tengamos claridad conceptual entre conflicto armado internacional y nacional.

### **Conflicto armado internacional**

De acuerdo con lo escrito en los Convenios de Ginebra del año 1949, un conflicto armado internacional supone la intervención de al menos dos “Altas Partes Contratantes”. Es decir, un país reconocido decide emplear sus fuerzas armadas para agredir a otro. Pero de acuerdo con el Tribunal Penal para ex Yugoslavia existe conflicto armado cuando se recurre al uso de la fuerza armada entre Estados que es el concepto adoptado por la mayoría de las instituciones de orden internacional.

El Derecho Internacional Humanitario clasifica los conflictos en dos categorías: conflictos armados internacionales, definiéndolos como aquellos en los que se ven enfrentados dos o más estados no importando los motivos ni la intensidad del enfrentamiento. Y conflictos armados no internacionales, los cuales

se refieren a aquellos en los que fuerzas armadas gubernamentales se enfrentan a grupos armados no gubernamentales, o entre esos últimos solamente, pero en el que el enfrentamiento armado comprende un nivel mínimo de intensidad y las partes que se enfrentan, deben tener un mínimo nivel de organización. Dependiendo de cómo evolucionen, uno puede transformarse en otro, acorde a las situaciones que se presenten.

### **Desempeño académico**

La educación juega un papel importante en la formación integral de los seres humanos tanto para el presente como para el futuro; un Ser que actúa y en el que el otro pueda tener confianza y respeto, que sea capaz de pensar en todo y realizar lo que se necesite de forma responsable desde una consciencia social para alcanzar la convivencia humana, para ello debe realizarse como persona, desarrollando las capacidades y habilidades para desenvolverse, transformando el entorno donde convive y el desempeño académico nos puede dar luces sobre ese aspecto.

Para abordar esta categoría comenzaremos manifestando que una multiplicidad de autores define de forma indistinta los conceptos desempeño y rendimiento académico. Para efectos de la presente investigación se asumirán ambos términos como sinónimos, pero entendiendo que son un proceso con muchas variables. Pero el desempeño académico definido como aquel que transforma al estudiante integralmente, tanto en los aspectos cognoscitivos, como actitudinales, que potencia sus aptitudes, que desarrolla sus competencias ciudadanas, intereses e ideales, a través del proceso escolar; lo anteriormente evidenciado en su diario vivir y su relación con los demás y, no sólo como la adquisición y respuesta de las tareas académicas regulares.

Rendimiento es una palabra que viene del latín “reddere” que se traduce como restituir, pagar. Etimológicamente el vocablo lo forman dos aspectos; uno que se origina del latín rendimiento y cuyo significado se define como producto o utilidad que se da por una cosa en relación con aquellos que se consume, cuesta, trabaja; y dos el que lo considera como una relación entre el resultado obtenido y los medios

que se utilizan para alcanzarlo. De ahí que al definir "rendimiento académico" nos orienta a reconocer su asociación, al sujeto de la educación como ser social.

En el desempeño académico, además de componentes internos como actitud, inteligencia, personalidad, motivación y auto concepto, existen otras variables externas al estudiante que influyen en él, como las competencias docentes, el ambiente dentro del aula, la familia el contexto social, el programa educativo, las condiciones ambientales etc. Sin embargo, se hace necesario la definición que hacen de ello distintos pensadores a través del tiempo.

De acuerdo a Chadwick (1979), citado por Albán y Calero (2017), el rendimiento académico supone la expresión de una serie de capacidades y de características psicológicas con las que cuenta el estudiante, que se ha desarrollado y actualizado mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje y que posibilita que obtenga un buen nivel de funcionamiento y de logros académicos a lo largo de un semestre o periodo, el cual se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel que ha alcanzado.

(Gimeno, 1977), ha expresado en sus escritos que el rendimiento académico se trata de un conjunto de habilidades, de destrezas, hábitos, ideales, de aspiraciones, intereses, inquietudes, realizaciones que aplica el estudiante a la hora de aprender, lo cual es un indicador del nivel de aprendizaje que es alcanzado por los estudiantes en el aula de clases.

Según, (Holgado, 2000), citado por el rendimiento académico se configura como el resultado de hacer una comparación de los objetivos perseguidos y los objetivos que son obtenidos e igualmente, incluir en el análisis la impronta de que intervienen en el resultado una serie de factores tales como son los sociales, económicos y educativos.

Otro concepto es el de (Aguilar, 2002), quien considera que el desempeño académico debe comprenderse desde dos ópticas, como un sinónimo de aprovechamiento dentro del contexto del aula y el otro las interacciones que se dan entre los estudiantes y los procesos de enseñanza aprendizajes que cotidianamente se presentan en la escuela y que es evaluado por los profesores.

Otros autores como (Reyes, 2003), han expuesto que el rendimiento académico debe considerarse como un proceso “técnico-pedagógico”, ligado a factores formales, afectivos, emocionales, al igual que del ejercicio para lograr los propósitos institucionales; y que en ese proceso se ponen en juego las aptitudes del estudiante.

Pero (Montes y Lerner 2010), expresaron que rendimiento académico es la relación que existe entre el proceso de aprendizaje dentro del cual se involucran una serie de factores extrínsecos e intrínsecos al individuo, y por otro lado, el producto que se deriva de él, que se expresa en valores predeterminados en ocasión de un contexto sociocultural y también en las decisiones y las acciones del sujeto al respecto del conocimiento que se espera que éste obtenga en el proceso.

### **Diseño Metodológico**

Para el proyecto se utilizó el enfoque hermenéutico, cualitativo, porque se estudió una realidad subjetiva, que se pudo observar, no solo a través del número, ya que se tuvieron en cuenta las cualidades y características particulares del grupo sujeto de estudio, buscando una visión más holística y sistémica. El objeto de estudio en el enfoque cualitativo es el sujeto, la persona, sus representaciones, lo que siente, lo que piensa, lo que hace en la vida diaria, cómo interpreta lo que hace, cómo lo vive y siente. (Moral, 2006)

La investigación fue de carácter subjetivo; no fue el número lo que importó, sino las cualidades, características o adjetivos de la realidad y, se hizo el estudio desde unos marcos de referencia para hacer la interpretación y asignar atributos a la realidad estudiada. No pudo hacerse a un lado al investigador, porque estuvo implicado en la observación.

La realidad que se interpretó no es generalizable, es particular, es local y es relativa; en otras palabras, esta realidad no es universal ni absoluta y estuvo puesta en un contexto y el producto de la investigación, sirvió para hacer interpretaciones mediante operaciones lógico-semánticas y no para construir verdades absolutas; ya que, solo se investigaron e interpretaron unos hechos.

Las fases de selección de la muestra, la recolección y análisis de datos, se realizó prácticamente de manera simultánea por los objetivos y las características del estudio y se trató de un proceso inductivo, partiendo del análisis de los hechos en sí y en el proceso se desarrolló una teoría coherente representando lo observado. Se exploró, describió y analizó dato por dato, para luego generar perspectivas teóricas. Se recolectaron datos no estandarizados ni predeterminados completamente y el estudio se concentró en las vivencias de los participantes tal como fueron vividas, sentidas y experimentadas y en sus conductas observadas y manifestadas, evaluando el desarrollo natural de los sucesos y poder extraer significados de estos sin reducirlos a números.

Se analizaron los aspectos explícitos, conscientes y manifiestos, así como aquellos implícitos, inconscientes y subyacentes de los participantes sujetos de estudio, previo desarrollo de un proceso de empatía con ellos.

### **Enfoque, diseño y técnicas de recolección de datos de investigación**

Por la temática de investigación, se creyó, que el mejor enfoque para desarrollarla era el cualitativo, ya que, se buscaba encontrar y analizar el vínculo entre las representaciones sociales, conflicto armado y desempeño académico. Y no se realizó un tratamiento estadístico a la información recolectada para resolver la pregunta de investigación que planteamos.

Se llevó a cabo un diseño hermenéutico cualitativo, y la técnica usada para la recolección de datos, fue la entrevista semiestructurada a profundidad. Porque lo que se tenía como propósito investigativo, era el análisis de esas representaciones sociales, que los estudiantes habían creado sobre el conflicto armado colombiano y. como éstas tenían incidencia en su desempeño académico.

Se indagó e interpretó a un grupo compuesto de estudiantes, exestudiantes, padres de familia, docentes y miembros de la comunidad de una vereda; del cual, se describieron y analizaron sus ideas, sus creencias, sus significados, sus conocimientos comunes, sus prácticas de grupo, su contexto; es decir, se trató de describir e interpretar de manera profunda a dicho grupo, el cual sufrió el conflicto armado interno colombiano. Lo anterior, nos dio las pautas para determinar las

representaciones sociales de los estudiantes víctimas de la violencia por el conflicto armado.

Como ya se dijo, para la recolección de datos, se usó la entrevista semiestructurada y en profundidad, y aunque se siguió una guía de preguntas previamente establecida, se dejó la posibilidad de seguir una trayectoria más amplia, a medida que se desarrollaba la conversación con preguntas y respuestas que pudieran surgir.

## Contexto

**Figura 1.** Mapa Costa Atlántica Colombia



Fuente: González (2009)

La investigación se desarrolló en la sede Francisco Antonio Zea de la vereda Tierra Grata, de la Institución Educativa Espíritu Santo. La vereda Tierra Grata se encuentra ubicada en la montaña de El Municipio del Carmen de Bolívar, distante de la cabecera municipal unos 20 km, zona de difícil acceso por el estado

de las vías que la comunican, siendo también una problemática la falta de servicios públicos esenciales como energía eléctrica, acueducto y alcantarillado. Es una zona altamente productiva en cultivos de aguacate, ñame espino y maíz, con semillas nativas y mejoradas, siendo la actividad agrícola la mayor fuente de ingresos de las familias.

**Figura 2** Carmen de Bolívar



Fuente: Informe SIVICAP (2016)

Los habitantes de esta vereda fueron gravemente afectados por el fenómeno de la violencia social y política que históricamente ha vivido el país, lo que provocó un gran deterioro del tejido social y destrucción de la unidad familiar. Son muchos los factores que convergieron en la actual situación que vive la región, entre ellos, el despojo de tierras, asesinatos, amenazas, desplazamientos y desapariciones, situaciones que repercuten en los procesos educativos porque a pesar de la aparente calma en la escuela, predomina la cultura del miedo, el silencio y la agresión.

La escuela y los estudiantes de la vereda no fueron ajenos al accionar de la guerra, ya que la sede era escogida como centro acopio de cadáveres, heridos y estadía de soldados; producto de los combates. Y en el desarrollo de las confrontaciones, algunos estudiantes perdieron familiares violentamente, lo que les impedía asistir a la escuela debido a las amenazas y peligro permanente de

reclutamiento forzado o porque en su defecto, los profesores no podían ingresar a la zona debido a esta situación de violencia.

En cuanto a las características comportamentales y actitudinales de la población estudiantil, se tiene que, en el desarrollo de vida escolar en la presencialidad, algunos estudiantes, resolvían sus diferencias con mucha agresividad, otros eran muy introvertidos, participaban poco en clases y tenían temor de hablar; también cuando se les pedía realizar un dibujo libre, generalmente la escena dibujada estaba relacionada con el conflicto armado.

Finalmente, como resultado de la violencia se generó un alto índice de pobreza, desplazamiento, desesperanza, abandono escolar, bajo rendimiento académico de los estudiantes que continuaron sus estudios; aunque podríamos tener en cuenta lo expuesto por (Gómez,2015), cuando habló de que es posible que en dichas zonas los estudiantes que no abandonan la escuela presenten ciertas características, como una mayor dedicación por el estudio o un núcleo familiar más interesado por su futuro, que derivan en un mejor resultado académico a pesar de las condiciones adversas.

Por un lado, sin embargo, después de la firma de los acuerdos de paz, se implementan en la actualidad, procesos de retorno y restitución de tierras, programas que devolverían la ilusión y la esperanza a las familias que buscan el mejoramiento de la calidad vida; pero por otro lado al existir la presencia de otro grupo armado en la vereda todos los programas de reparación y restitución quedan en duda.

### **Población y muestra**

Como la investigación planteada fue cualitativa, no se hizo un muestreo aleatorio, ni tampoco de representación estadística; ya que, lo que se pretendió al analizar la realidad, era lo que tenían que decir los estudiantes, exestudiantes, docentes, padres de familia y comunidad que fueron los afectados por el conflicto armado. Y lo hicieron desde las representaciones sociales construidas por ellos.

La población la conforman los 180 habitantes de la vereda Tierra Grata de El Carmen de Bolívar y, la muestra la constituyeron inicialmente 6 estudiantes de básica secundaria activos, 3 exestudiantes, 4 docentes y 6 padres de familia y 3

miembros de la comunidad; pero por las razones expuestas, sólo se pudo trabajar con la mitad de ellos. Los estudiantes fueron seleccionados de los 110 que conforman la población estudiantil y se contó con el consentimiento informado de las personas que los tenían a su cargo.

### **Métodos de recolección de datos**

Por la naturaleza del estudio, el método para la recolección de datos usado fue la entrevista. Esta será semiestructurada, que es aquella entrevista, donde el investigador, aunque tenga unas preguntas previas, puede hacer otras durante la entrevista por las circunstancias de desarrollo de esta y que se plantearán a los entrevistados en caso de ser necesarias para complementar la información que se quiere obtener. En el caso particular de nosotros, develar e interpretar las representaciones sociales que tienen los estudiantes sobre el conflicto armado y construir conocimiento, para posteriormente analizar y comprender, si estas inciden en su desempeño académico. Se llevó a cabo una entrevista semiestructurada, pero en profundidad, en el sentido que, se trató de adentrarnos en las intimidades de los entrevistados, teniendo la precaución de no revictimizarlos y comprender la individualidad de cada estudiante.

Según Bernardo Robles Aguirre, en su artículo titulado “La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico”, describe que la principal intención de esta técnica, es poder adentrarse en la vida de otra persona y penetrar y detallar en lo que resulta trascendente para descifrar y comprender los gustos, miedos, satisfacciones, angustias, etc., del entrevistado, construyendo paso a paso de manera minuciosa la experiencia del otro, lo que lleva a que la entrevista en profundidad siga el modelo de plática entre iguales.

Por ser la temática álgida en las vidas de los que componen el grupo sujeto de estudio, es necesario crear confianza, que el entrevistado se sienta libre para hablar, escoger un espacio adecuado y no desarrollar la entrevista en jornadas demasiado largas.

### **Diseño del instrumento de investigación**

Con la entrevista semiestructurada en profundidad, que se aplicó en la investigación, para recoger la información empírica, se inició el trabajo de campo para tener a la mano las representaciones sociales de los estudiantes sobre el conflicto armado y poder interpretar como estas incidieron en su desempeño académico.

Por lo tanto, hubo que formular en ella, preguntas pertinentes para poder capturar la información que se requería. La entrevista, se organizó teniendo en cuenta las condiciones de producción de las representaciones sociales (aspectos de orden social, institucional e histórico), el campo de información (conocimientos de los estudiantes sobre conflicto armado), el campo de representación (significados precisos que se le asignan al conflicto, con qué aspectos lo relacionan en su vida cotidiana) y el campo de actitud ( indagación de las valoraciones que hacen los estudiantes, la posición que asumen y las acciones que pretenden emprender ante el conflicto armado).

Al momento de desarrollar la entrevista (Tabla 1), se mantuvo siempre una postura respetuosa, flexible y abierta con los entrevistados. Para no revictimizar a los participantes y por razones de seguridad, se les garantizó la omisión de sus datos personales como nombres, lugares de origen, residencia actual y grupos armados de los cuales fueron víctimas.

**Tabla 1. Síntesis de resultados por categorías**

|   |                                    |
|---|------------------------------------|
| <b>Categoría:</b> Conflicto Armado  | Subcategoría: campo de información |
| <b>Teoría:</b> Aquí se hace referencia a la información que tienen los estudiantes sobre el conflicto armado. |                                    |
| <b>Pregunta:</b> ¿Me puedes decir que has escuchado sobre el conflicto armado y qué piensas de él?            | Subcategoría: campo de información |
| <b>Categoría:</b> Conflicto Armado  | Subcategoría: campo de información |

|  |                                       |
|--|---------------------------------------|
| <b>Pregunta:</b> ¿me podrías definir qué es para ti conflicto armado?  |                                       |
| <b>Categoría:</b> conflicto armado   | Subcategoría: campo de información    |
| <b>Pregunta:</b> ¿crees que hubo abandono del gobierno en ese tiempo, por qué?   |                                       |
| <b>Categoría:</b> conflicto armado   | Campo de información                  |
| <b>Pregunta:</b> ¿Qué me puedes decir del tiempo que duro el conflicto armado en la zona?  |                                       |
| <b>Categoría:</b> conflicto armado   | Campo de información                  |
| <b>Pregunta:</b> ¿crees que el conflicto armado te afectó, por qué?  | Subcategoría: Campo de representación |
| <b>Categoría:</b> Desempeño escolar  | Subcategoría: Campo de representación |
| <b>Pregunta:</b> ¿cuéntame si el conflicto armado afectó tus relaciones con compañeros, profesores y tu rendimiento en las distintas áreas, si es así por qué? | Subcategoría: Campo de representación |
| <b>Teoría:</b> La teoría del campo de representación, tiene que ver con los significados precisos que le asignan los estudiantes al conflicto armado.          |                                       |
| <b>Pregunta:</b> ¿si no hubiese habido ese conflicto armado en la zona, crees que tu desempeño en la escuela hubiera sido mejor, por qué?                      | Campo de representación               |

|   |                         |
|---|-------------------------|
| <b>Pregunta:</b> ¿me quieres contar algo más que no te haya preguntado, sobre lo que hizo en ti el conflicto armado?  | Campo de representación |
| <b>Categoría:</b> : Representaciones Sociales   | Campo de representación |
| <b>Pregunta:</b> ¿qué se te viene a la mente cuando escuchas conflicto armado?  |                         |
| <b>Categoría:</b> Representaciones sociales   | Campo de representación |
| <b>Pregunta:</b> ¿relacionas algo que haces en tu vida diaria con el conflicto armado?  | Campo de representación |
| <b>Categoría:</b> competencias actitudinales  | Campo de actitud        |
| <b>Teoría:</b> en este campo se indaga sobre las valoraciones que hacen los estudiantes, las posiciones que asumen y las acciones que pretenden emprender ante el conflicto armado. | Campo de actitud        |
| <b>Pregunta:</b> ¿crees que puedes salir del estado que te causó el conflicto por qué?  | Campo de actitud        |
| <b>Pregunta:</b> ¿Si sales de ese estado crees que mejoraría tu desempeño en la escuela?  | Campo de actitud        |
| <b>Pregunta:</b> ¿Te gustaría vincularte a algún programa o actividades que te ayudaran a superar lo que el conflicto te causó?   | Campo de actitud        |

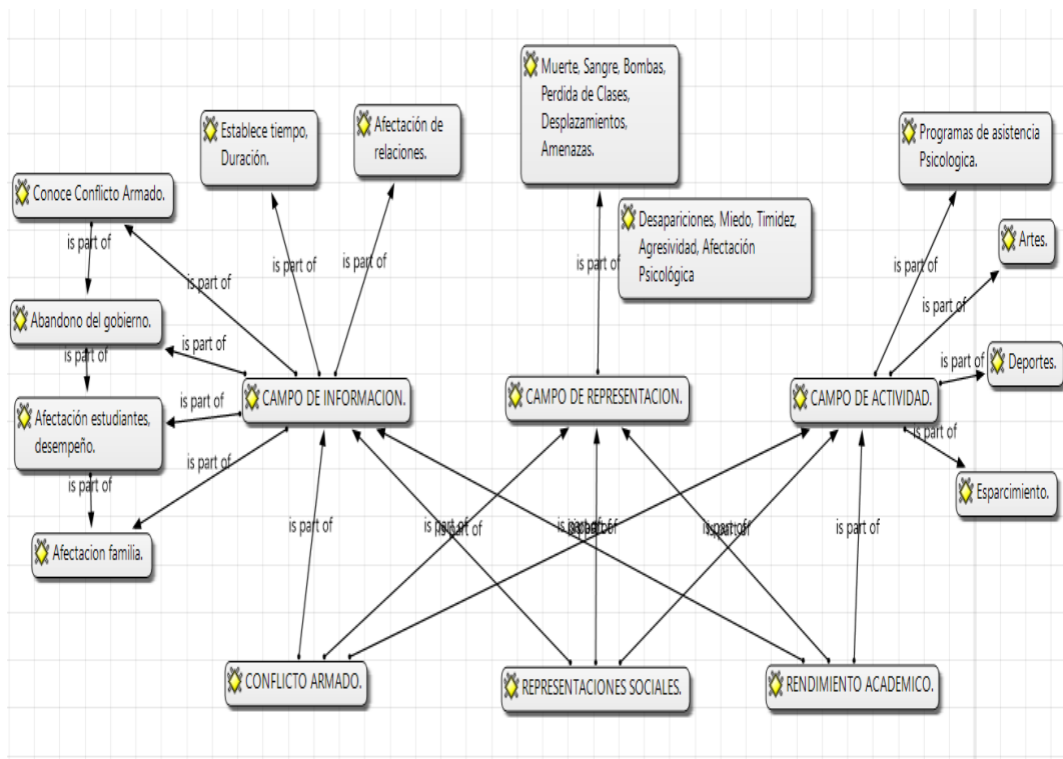
Fuente: Elaboración propia (2022). Síntesis de resultados por categorías

## **Resultados y análisis**

Se les realizaron entrevistas a 4 profesores de la sede educativa Francisco Antonio Zea, de la vereda Tierra Grata, perteneciente a la Institución Educativa Espíritu Santo El Carmen de Bolívar. A Los cuales llamaremos PP1, PP2, PP3 y PP4. Inicialmente, se tenía previsto entrevistar a 6 estudiantes, 6 padres de familia ,6 miembros de la comunidad y 3 exestudiantes; pero por razones de seguridad, solo se pudieron entrevistar a la mitad de ellos. A dichos estudiantes los llamaremos EE1, EE2 y EE3; a los padres de familia PF1, PF2 y PF3; a los miembros de la comunidad MC1, MC2 y MC3 y al exestudiante Ex1 respectivamente. Se escribirán literalmente las respuestas dadas por los entrevistados, para evitar sesgos y darle rigurosidad a la investigación. También se desglosaron durante la entrevista, algunas preguntas iniciales, para un mejor entendimiento de los entrevistados y de acuerdo con el pretest; lo anterior se pudo realizar por ser una entrevista semiestructurada.

Los resultados serán analizados, en parte con el programa Atlas ti (figura 3), porque al usar un software para el análisis de datos, se aumentará la calidad de la investigación, ya que, se reforzará la coherencia y el rigor de los procedimientos analíticos, de acuerdo con (Weitzma, 2000) y (Seale,1999). El programa que usaremos nos permitirá contrastar las categorías y comentarios con el marco teórico y, por otro lado, con lo manifestado por distintos autores, para darle una mayor rigurosidad a la investigación.

***Figura 3. Representaciones sociales de entrevistados***



Fuente: Software Atlas. Ti (2022). Representaciones sociales de entrevistados.

Los estudiantes, exestudiante, docentes, padres de familia y comunidad, manifestaron, al realizarles las entrevistas, que sí conocen sobre el conflicto armado, y para ellos *“es una guerra absurda que ha perjudicado a las comunidades rurales, incluidos los estudiantes”*; y sí influyó en el desempeño académico de los estudiantes de la vereda Tierra Grata; lo que se encuentra acorde con lo expuesto también por (Osorio, 2016), quien escribió que la escuela se ve afectada en los escenarios de conflicto no solo debido al impacto directo que se genera sobre los alumnos, sino porque su funcionamiento general se encuentra supeditado a lo que esté pasando con la población civil y también de la manera como involucren a los estudiantes los actores en contienda. Reforzando lo expuesto por el autor, también manifestaron los entrevistados que, el conflicto *“ha afectado a las comunidades rurales, que no hay seguridad donde hay grupos al margen de la ley, que ha afectado sus estudios, que les causó mucho daño, que mataron inocentes, que no entienden qué pasó”*.

(Moya, 2014), demostró que, con la exposición a eventos violentos, elevan los niveles de estrés y se generan problemas psicológicos. De igual manera, este

autor señala que estos problemas pueden afectar a la capacidad y/o interés que se tiene acerca del estudio, por lo que así se perjudica la acumulación de capital humano.

Todos los entrevistados, igualmente manifestaron que el conflicto armado afectó psicológicamente a los estudiantes de la sede Francisco Antonio Zea, lo que se manifestaba en llanto repentino, agresiones entre ellos, introversión, baja participación en clases, temor, tristeza y abandono escolar; y también manifestaron que los gobiernos de turno no acabaron con dicho conflicto y que, desde hace un año, ingresó a la zona otro grupo armado, lo cual los ha mantenido en constante zozobra por no saber lo que pueda pasar, porque incluso ingresan armados a la escuela en horas de clase y mantienen control territorial.

Como muchos de los estudiantes de la vereda fueron concebidos y nacieron en escenarios de conflicto armado, el cual perduró unos 20 años en la zona de estudio, es muy posible que los niveles de estrés influyeran también en el abandono y desempeño escolar, de acuerdo a ( Vanegas, 2014), quien manifestó que como consecuencia de la exposición al conflicto por parte de la madre, se eleva sus niveles de estrés, se tiene efectos sobre el desarrollo del feto y además, aumenta la probabilidad de que el niño en un futuro, abandone sus estudios. Y eso precisamente ha sucedido en la vereda, porque muchos niños han abandonado la escuela y, según docentes que han hablado con ellos, eso sucedió porque se sienten afectados mentalmente, lo que se ha manifestado en desgano, bajo rendimiento y desinterés por las tareas escolares.

A los grupos sujetos de estudio, también se les preguntó si el conflicto armado había afectado a las familias de los estudiantes y argumentaron que sí, porque había habido desplazamiento forzado, pérdidas económicas, muerte violenta de algunos de sus miembros, abandono estatal, desapariciones, asesinatos y amenazas. En tal sentido manifestaron (García y Guerrero, 2011), grupos como guerrilla, los paramilitares y ejército, ha quebrantado los lazos entre las familias, vecinos y las relaciones sociales, a la vez que han hecho que se deteriore el país a nivel económico, político, social y medioambiental. En igual forma estableció (Cifuentes, 2009), que manifiesta que la familia es el principal recepto de los

impactos directos que tiene la guerra, siendo allí a donde se debe dirigir la mirada debido a que el grupo familiar soporta la sociedad y de su conducta derivan procesos sociales que bien pueden resultar positivos o negativos.

Al responder la pregunta sobre si el conflicto armado había afectado las relaciones con compañeros, profesores y el rendimiento en las distintas áreas académicas, manifestaron que sí había afectado esos aspectos, porque los niños eran algunas veces agresivos entre ellos y con los docentes, no había compromiso para desempeñarse bien en la escuela, tenían desgano y no cumplían muchas veces con las actividades dejadas para la casa. En ese sentido (Andrade, 2002), sostuvo que los niños, niñas y los jóvenes que han pasado por situaciones de extrema violencia, tienden a asumir comportamientos múltiples y diversos, los cuales dan cuenta de sus niveles de afectación, lo cual también incide en su rendimiento escolar y en sus relaciones personales y familiares.

Cuando respondieron la pregunta sobre si no hubiese habido conflicto armado en la zona, el desempeño académico de los estudiantes hubiera sido mejor; contestaron *“sí claro, sí señor, claro”*. Es decir, ellos consideraron que la presencia de conflicto armado en la zona de desarrollo de actividades escolares influía negativamente en el rendimiento académico de los estudiantes; teniendo en cuenta eso, se podría considerar que el contexto violento afecta negativamente ese aspecto estudiantil. (Brück, et al.,2014), acotaron que puede tener un impacto negativo en el logro educativo a corto plazo, la exposición al conflicto armado a edades tempranas. Igualmente, los docentes expresaron que los niños llevaban un ritmo de aprendizaje que fue alterado por el conflicto, que *“estudiarían mejor, por que estarían más cómodos en las aulas sin escuchar disparos y porque un muchacho al vivir en paz va a pensar libre, rendir en cualquier campo y ser feliz”*.

Por otro lado, la entrevista, da cuenta que cuando los niños escuchan conflicto armado en clase, *“se les veía una cara de angustia”* y sus representaciones sociales tenían que ver con *“guerra, batalla, muerte, tiroteo, plomo, desplazamiento, sangre y daño psicológico”*. En tal sentido (Moscovici, 1984), define las representaciones sociales como un modo particular de entender y de comunicarse que resulta algo propio de una sociedad o bien de un determinado grupo social y a

través del que se construye la realidad y conocimiento de la vida cotidiana. Como se pudo ver, se presenta concordancia entre lo manifestado por los entrevistados con la teoría existente, percibiéndose una realidad circundante acorde con las graves consecuencias del conflicto armado sobre la población que lo padece. De esa manera las representaciones sociales de los participantes relacionan e interpretan como un sector de la población, realiza un reconocimiento y a la vez, estableciendo y reconociendo un objeto a través del tiempo; por lo que algo desconocido para él, ya lo ve como familiar.

En otro aparte, todos los entrevistados también acotaron que aún hay estudiantes que no han superado las afectaciones causadas por el conflicto, por las manifestaciones que todavía presentan en el aula y la comunidad, como agresiones, timidez, poca sociabilidad con compañeros, docentes y comunidad. En el anterior sentido (Ruiz-Vargas, 2010), escribió que los sentimientos y las emociones negativas regresan con la misma intensidad con la cual se vivieron, de manera aleatoria; es decir, el trauma sufrido persiste, es como una herida que se niega a cerrar. Pero igual, algunos de ellos manifestaron, que otros no tienen estas manifestaciones, porque cuando el conflicto armado arreció en la zona ellos estaban pequeños y olvidaron esos sucesos violentos, reforzando lo anterior, (Williams, 1996), citado por (Sánchez y Boyano, 2019), habló de la hipótesis de la evitación funcional, donde explicaba, la falta de detalles en la memoria personal, para evitar el recuerdo negativo de eventos dolorosos o experiencias que producen traumas; es decir, posiblemente los niños más pequeños que vivieron el conflicto armado ya lo hayan olvidado.

En cuanto a la pregunta de que si el conflicto armado había afectado las relaciones de los estudiantes con compañeros, docentes y el rendimiento en las distintas áreas; expresaron los entrevistados que el conflicto armado sí afectó las relaciones de los estudiantes con docentes, compañeros y el rendimiento en las distintas áreas, ya que algunos de ellos resolvían sus diferencias en la escuela de forma violenta, a veces eran agresivos con los docentes, el conflicto, muchas veces les impedía asistir a clases regularmente a ellos como a los mismos profesores, por la zozobra vivida en la zona; que les quitó la tranquilidad, que no podían salir a

realizar actividades en grupo, les quitó la felicidad y el entusiasmo, algunos papás tenía miedo de enviar a sus hijos a la escuela por miedo a que los reclutaran . Acorde con el estado del arte, (Neubauer, 2019), expuso que los sistemas educativos deben propiciar asequibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad de los estudiantes; pero que los conflictos armados impiden o dificultan su alcance; sino se consigue eso en educación, lógicamente que el rendimiento académico estudiantil se verá afectado.

Ante la pregunta que, si los estudiantes habían superado las afectaciones del conflicto, todos respondieron que no lo habían superado, porque permanecían recuerdos imborrables, ya que no habían recibido ayudas que les ayudaran en ese proceso de superación a excepción de aquellos niños que estaban pequeños al momento de presentarse. Igualmente les gustaría que se vincularan a programas de asistencia psicológica, artes, deportes y recreación. En tal sentido (Cyrułnik ,2009), expone que través del arte, se puede lograr resiliencia en aquellas personas que han sufrido adversidades; que la experiencia artística les permite gestionar sus emociones, sentimientos y situaciones traumáticas, permitiéndoles el crecimiento y desarrollo de planes de vida a quienes la alcanzan. En similar sentido (Luthar y Cichetti, 2000), manifiestan que, a través del desarrollo de la resiliencia, se podrán mantener estables los niveles de salud física y psicológica, o alcanzar adaptaciones positivas una vez se supere la exposición a las fuertes adversidades.

## **Conclusiones**

Con el análisis de los resultados obtenidos, podemos sacar varias conclusiones, entre las que se pueden mencionar: los entrevistados si han escuchado sobre conflicto armado, definen desde sus representaciones sociales su concepto, creen que hubo abandono del gobierno durante el conflicto; al igual que manifiestan que dicho fenómeno todavía persiste; pero sus respuestas no coinciden en cuanto a la duración.

Todos concuerdan que afectó a los estudiantes en el rendimiento en las distintas áreas del conocimiento y en sus relaciones con compañeros y docentes; igualmente manifestaron que el conflicto afectó a las familias con desplazamiento, muertes, desapariciones y económicamente, todos coincidieron en que, si no hubiese habido el conflicto en la vereda Tierra Grata, su desempeño en la escuela hubiera sido mejor.

Por otro lado, también se concluye que cuando los estudiantes escuchan conflicto armado, lo relacionan con muertes, bombas sangre, miedo, desapariciones, desplazamiento, tristeza, violaciones, deserción y atraso escolar, pérdida de clases y de seres queridos, afectación psicológica y que no se sienten seguros donde hay grupos al margen de la ley. Que no han superado aún las secuelas que el conflicto les causó por el abandono estatal; pero a la vez les gustaría vincularse a programas psicológicos, a actividades deportivas, artes y recreación.

Aunque no era tema de interés para la investigación que se estaba realizando, surgió algo muy importante, y fue que los docentes manifestaron que el conflicto armado, también los afectó gravemente a ellos, que entraban con miedo a la vereda, que muchas veces miembros de los grupos violentos entraban armados a la escuela, que se sentían intimidados, porque esas mismas personas, les manifestaron que sabían de donde era cada uno y donde vivían, les preocupaba con qué se podrían encontrar en su desplazamiento de ida o regreso de la vereda, y por último que varias adolescentes ya habían sido embarazadas por miembros del grupo armado presente en la zona.

### **Referencias bibliográficas**

Aguirre, A., Botina, N. y Botero, Y. (2017) Representaciones sociales en víctimas de la violencia por conflicto armado. *Revista Criterio Libre Jurídico*. Doi: <https://doi.10.18041/1794-7200/criteriojuridico.2018.v15n1.5475>

- Alejo, E.G. (2005). Aplicación del modelo de estrés postraumático en el estudio del impacto de la violencia sobre la salud mental en población desplazada. *MedUNAB*, 8(1), 23-28.
- Alfonzo y Castiblanco (2018) Reflexiones en torno a la capacidad de resiliencia de la comunidad de los Montes de María. *Revista de la Ciencia y la Investigación*. Escuela Naval de Cadetes "Almirante Padilla" Volumen 12, (239-254) Cartagena. ISSN 2027-0658 - ISSN-E 2590-4701.
- Andrade-Salazar, J. A. (2011). Efectos psicopatológicos del conflicto armado colombiano en familias en situación de desplazamiento forzado reasentadas en el municipio del Cairo en el año 2008. *Orbis. Revista Científica Ciencias Humanas*, 7(20), 111-114.
- Área de Paz, desarrollo y reconciliación-PNUD Colombia (2010). *Los Montes de María: Análisis de la Conflictividad*.
- Aristizábal, E., Howe, K. y Palacio, J. (2009) Vulneración psicológica en víctimas y victimarios por efecto del conflicto armado en Magdalena, Atlántico, Cesar, Sucre y Bolívar. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, Vol. 1. No. 2.
- Arrubla, C. (2018) *Representaciones Sociales de la Política Nacional de Reintegración Social y Económica para Personas y Grupos Armados Ilegales en Proceso de Reintegración*. [Tesis Maestría] Sistema de Universidades Estatales del Caribe Colombiano (SUE Caribe).
- Barrera, M., Calderón, L., y Aguirre, D. (2017). Alteraciones en el funcionamiento cognitivo en una muestra de niños, niñas y adolescentes con trastorno de estrés postraumático derivado del conflicto armado en Colombia. *Revista CES Psicol.*, 10(2), 50-65

- Bravo, D. y Arce, M. (2019) *Representaciones sociales sobre el conflicto armado en los adolescentes de la común a 18 de Santiago de Cali*. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.
- Brück, T., Di Maio, M., y Miaari, S. H. (2014). *Learning the hard way: The effect of violent conflict on student academic achievement* (IZA Discussion Paper No. 8543). Bonn: Institute for the Study of Labor (IZA). <http://ftp.iza.org/dp8543.pdf>.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. (2013) *¡Basta Ya! Colombia: Memorias de guerra y dignidad*. Bogotá.
- Gaviria, L. y Marín, D. (2017) *Imaginario sobre el conflicto social de los niños y niñas de las comunas 13 y 14 de Medellín*. Una mirada a la diversidad desde los lenguajes, las representaciones y las mediaciones pedagógicas. Edición Sello Editorial Publicar-T. Medellín
- González, D. (2019). *Secuelas Psicosociales en Niños Víctimas del Desplazamiento por el Conflicto Armado Colombiano, dos estudios de caso en la ciudad de Cali* (Trabajo de grado Psicología). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Psicología, Cali.
- Gómez, C., Blandón, D. y Ochoa, M. (2019). *La escuela y su afectación en medio del conflicto armado en Medellín* (Trabajo de grado Licenciatura en Lengua Castellana). Universidad de San Buenaventura Colombia, Facultad de Educación, Medellín
- Guzmán, J. (2019) Representaciones sociales de la violencia generada por el conflicto armado colombiano en estudiantes víctimas, de la institución educativa municipal Montessori del municipio de Pitalito-Huila. *El Ágora USB*, 19(2). 372-386. DOI: 10.21500/16578031.4394
- Hewitt, N., Gantiva, C., Vera, A., Cuervo, M., Hernández, J. y Parada, A. (2014) *Afectaciones Psicológicas de Niños y Adolescentes Expuestos al Conflicto*

Armado en una Zona Rural de Colombia. *Acta Colombiana de Psicología*, 17(1), 79-89.  
[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0123-91552014000100009&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552014000100009&lng=en&tlng=es).

Jodelet, D. (1984). La representación social: fenómeno, concepto y teoría. En Serge Moscovici (compilador). *Psicología social II*. España: Paidós.

Laverde, L., Muñoz, D., Osuna, M. y Ovalle, L. (2016). *Representaciones sociales sobre conflicto armado en los niños y niñas de la estrategia atrap sueños de la Secretaría Distrital de Integración Social*. Universidad Distrital Francisco José De Caldas.

Luthar, S., y Cicchetti, D. (2000b). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562.

Martínez, E. y Garzón, A. (2018) *Representaciones sociales del conflicto armado y de la paz de la Comunidad Sikuni de Puerto Gaitán*.  
<http://dx.doi.org/10.30827/revpaz.v11i2.7629>. ISSN 1988-7221 | Vol.11 | N.º 2 | pp. 217-235

Materán, A. (2008) Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre, pp. 243-248. Universidad de los Andes. San Cristobal, Venezuela

Medrano, O., Ochoa, W. y Quiroga, L. (2015) *La Educación en Situaciones de Conflicto Armado y Posconflicto: Aprendizajes para Colombia a partir de los casos de Argentina, El Salvador, Guatemala y Sudáfrica*.

Meneses, J. (2020) *Afectaciones al entorno familiar como consecuencia del conflicto armado en Colombia*. Universidad Pontificia Bolivariana. Bucaramanga.

Ministerio de Educación Nacional (2018) *Plan Especial de educación rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*.

- Molano, L. y López, C. (2019) Representaciones sociales del conflicto armado en jóvenes del HJC El Amparo. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/03/conflicto-armado-jovenes.html>  
 //hdl.handle.net/20.500.11763/atlante1903conflicto-armado-jovenes
- Moreno, E. (2017) Educación, conflicto y posconflicto en Colombia. *Revista Diálogos de Saberes*, (46)125-142. Universidad Libre. Bogotá.
- Moscovisci, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Neubauer, A. (2019). Estado del derecho a la educación en África subsahariana (Benin, Burkina Faso y Níger): estudio comparado a partir del modelo de Katarina Tomasevski. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 10(15), pp. 135-151.
- Ocoró, C. (2017) *Representaciones sociales sobre convivencia escolar en estudiantes de 6°, 7° y 8° grado de la Institución Educativa Técnico Industrial “Antonio José Camacho”*. [Tesis Maestría]. Universidad Icesi. Santiago de Cali.
- Osorio, J. (2016) La escuela en escenarios de conflicto: daños y desafíos. *Hallazgos* [online]. vol.13, n.26 pp.179-191. <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-38412016000200008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-38412016000200008&lng=en&nrm=iso)>. ISSN 1794-3841. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2016.0026.07>.
- Torres Vega, N. (2017). La comunidad educativa en el pos-acuerdo desde un enfoque intercultural y diferencial. *Revista Boletín Redipe*, 5(4), 12–18. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/21>
- Torres Vega, N. (2019). Representaciones sociales del conflicto social y armado. *Revista Boletín Redipe*, 8(5), 194–197. <https://doi.org/10.36260/rbr.v8i5.752>.

## 17.

### “UNA MIRADA AL FUTURO DE LA EDUCACIÓN”

María Azucena Gandulfo, María Angélica Inda, Graciela Coronel

[mariaazucenagandulfo@gmail.com](mailto:mariaazucenagandulfo@gmail.com)

#### Palabras clave

Metodología, didáctica, recursos, enseñanza, aprendizaje

#### RESUMEN

**Una mirada al futuro de la educación** consta de **propuestas de trabajo innovadoras para la educación**. Es un espacio integrado por cuatro proyectos: *“Enseñanza y aprendizaje en un contexto globalizado y creativo”: El mundo de Tomás*, *“Geometría y Arte”: Los cuentos de Julia*, *“Innovar para incorporar un nuevo paradigma en educación”* y *“Programar la educación para un mundo complejo y cambiante”*. Tales proyectos son distintos en su estructura y contenido, pero conformados y unificados por una línea de pensamiento que responde a un cambio de paradigma en educación.

Estos proyectos jerarquizan el *qué* y el *cómo* se debe hacer para que la enseñanza sea exitosa y efectiva sin descuidar los saberes a enseñar. El método, las estrategias y recursos didácticos que se emplean respetan el comportamiento natural del alumno, su curiosidad, que es la que provoca la necesidad e interés por investigar y aprender.

Para su estructuración, se tuvo en cuenta que cada país, institución o docente tiene realidades socioculturales y educativas diferentes.

Las experiencias que los sustentan fueron realizadas en Instituciones públicas y privadas, de la República Argentina y de la República Oriental del Uruguay y llevadas a la práctica por docentes y alumnos del ISFDN°14 (Instituto Superior de Formación Docente N° 14) de Lincoln, Provincia de Buenos Aires, Argentina y docentes de escuelas públicas de la ciudad de Montevideo, Uruguay.

Se realizaron en distintos periodos, pero siempre *mirando hacia el futuro*, con la finalidad de ayudar al docente a aprender una forma diferente *de ser y hacer* que les permita la reflexión y un cambio de actitud frente a las transformaciones actuales y a las distintas realidades sociales, políticas y culturales del momento, formando personas competentes, sensibles y éticas.

Cualquier país, Institución o Profesional de la Educación que esté interesado y dispuesto a realizar la experiencia con las características correspondientes a su lugar de origen, pueden dirigirse por orientación a:

[info@umafdle.com.ar](mailto:info@umafdle.com.ar)

## ABSTRACT

An insight into the future of education consists of innovative proposals to work in the field of education. This area integrates four projects “Enseñanza y aprendizaje en un contexto globalizado y creativo” (The learning and teaching process in a global and creative context). “El Mundo de Tomás” (Tomás World), “Geometría y Arte” (Geometry and The Arts). Julia’s tales, “Innovar para incorporar un nuevo paradigma en la educación” (To innovate in order to incorporate a new paradigm in Education) y “Programar la educación para un mundo complejo y cambiante” (To programme education for a complex and changing world). All these projects are different in structure and context, though they all share the same thought on a change in the paradigm of education.

These projects categorize how and why education must be done to be effective and successful and at the same time they take care of the content children must learn. The methods, strategies and pedagogical resources used follow the natural behaviour of the student, their curiosity, which, in fact, provokes the interest and need to learn and investigate.

The experiences that support these projects took place in public and private institutions in Argentina and Uruguay and they were put into practice by teachers and students from ISFDN°14 (Instituto Superior de Formación Docente N° 14) from Lincoln, Buenos Aires province, Argentina, and teachers from Montevideo, Uruguay.

The experiences took place in different moments but the aim was always to have an insight into the future in which the principal goal was to help the teacher learn a different way to be and make so as to allow reflexion and a change of attitude

towards the current transformations and the different social, political and economic contexts of the moment. And thus, to generate competent, sensitive and ethical people.

Any country, institution or professional from the field of Education that is interested in carrying out this project within the characteristics of their own working place may contact [info@umafdle.com.ar](mailto:info@umafdle.com.ar)

## INTRODUCCIÓN

La preocupación de muchos profesionales de la educación, autoridades educativas, docentes, alumnos, padres, emprendedores y, en general, gran parte de la ciudadanía, se interroga sobre cómo y qué hacer para tener una educación acorde a las realidades actuales, y se pregunta:

¿Cómo hacer para que los docentes en su formación, más allá de los contenidos académicos, desarrollen otras competencias que les permitan transformar su pensamiento, estructura y actitud mental frente a la necesidad insoslayable de adaptar la enseñanza a la realidad actual y a la incertidumbre del futuro? Se sabe que los avances de la ciencia y la tecnología, según quién los aplique, serán los resultados que se obtengan. Detrás de un programa o instrumento tecnológico siempre habrá una mente humana y el resultado dependerá del comportamiento ético de la misma, de su formación, actitud y sensibilidad.

Según Steiman (2008)<sup>37</sup> (...) *“las competencias son entendidas como capacidades complejas e implican por un lado, la posibilidad de adquisición de saberes específicos (...), y por otro, un valor formativo para su aplicación en todas las circunstancias de la vida.”*

Los docentes y los alumnos en formación deben tomar conciencia de esas capacidades complejas para llevarlas al campo de la comprensión, porque ellos son el futuro y deben ayudar a construirlo y esto no sólo se hace con aptitud intelectual, sino con una visión holística del mundo.

De eso se trata este trabajo: presentar experiencias concretas de cómo hacer para dar respuesta al gran interrogante inicial porque, diagnósticos y sugerencias ya existen, ahora es necesario el *“Knox how”*, es decir, saber **cómo hacerlo**. La intención es plasmar esas ideas y experiencias en estas páginas.

---

<sup>37</sup> Steiman J. (2008); *“Más didáctica (en la educación superior)”* Miño y Dávila editores. Madrid. España.

*Se desea aclarar que el material que se presenta fue realizado por niños, docentes e instituciones, en un momento y lugar determinado, con los recursos al alcance de quienes lo aplicaron. Como queda claro en los proyectos, lo importante no solo son los resultados, sino todo el proceso de aprendizaje que los alumnos realizan con los medios y recursos que tienen a su alcance, ya sean tecnológicos u otros, y el uso creativo que le puedan dar a los mismos. En ese proceso es en el que se reflejan los resultados. Todo depende de la formación y, fundamentalmente, del trabajo de enseñanza del docente.*

Las autoras

## **PROPÓSITOS DE LOS PROYECTOS**

- Promover la participación de los alumnos en un proyecto de comunicación presencial y/o virtual aplicando las tecnologías de la comunicación a su alcance
- Crear condiciones favorables para un nuevo y continuo aprendizaje.
- Contribuir al desarrollo de las habilidades de pensamiento.
- Generar ámbitos de investigación y de trabajo cooperativo.
- Colaborar en la formación de valores morales, éticos y personales relacionados con la identificación regional - nacional y con las características propias de las diferentes culturas.
- Inducir la retroalimentación productiva a través del intercambio continuo entre personas de distintos contextos socio-culturales.

## SÍNTESIS DE LOS PROYECTOS

**“La enseñanza y aprendizaje para una educación globalizada y creativa: El Mundo de Tomás”**, es un proyecto educativo que trabaja en forma conjunta el vínculo, conocimiento, pensamiento y comunicación. Promueve la integración de saberes, la participación, la creación y el trabajo en grupo. Se seleccionan temas y/o contenidos que respondan al currículum para la Enseñanza Primaria (en este caso de Argentina), pero el acento está puesto en la metodología y recursos didácticos que se emplean: se centra en *cómo hacerlo*, más que en el *qué hacer*. Además, es lo suficientemente versátil y flexible para integrar a los alumnos con diferentes capacidades intelectuales.

Este proyecto aborda los temas y contenidos partiendo de una motivación que permite la experimentación-acción, la reflexión y comunicación. Se trabaja, también, con un soporte virtual sin olvidar, al mismo tiempo, la construcción de aquellos aprendizajes relacionado con los valores que dan sentido a toda la experiencia humana.

La metodología que se emplea permite abordar los temas de la realidad en forma integral con la finalidad de responder a las problemáticas educativas actuales.

Consta de ocho capítulos (*sueños de Tomás*), cada uno de ellos con una orientación determinada: la comunicación y sus medios, la amistad y la solidaridad, las reglas de convivencia, la naturaleza, la ciencia e informática, el arte, la integración de saberes. Todos ellos son propuestas de acción para desarrollar contenidos de distintas áreas: ciencias sociales, lengua, matemática, tecnología, ciencias naturales, educación artística, ética, u otros temas. A partir de allí, se desarrollan las actividades que cada docente elija.

En este proyecto para cada área curricular se detalla:

1. Intención de la propuesta
2. Preguntas motivadoras basadas en la intención
3. Propuesta de actividades
4. Desarrollo de una estrategia didáctica a través de una actividad lúdica

Finalmente, para cada sueño de Tomás, se presenta, como cierre del trabajo realizado por áreas curriculares, una actividad integradora en donde intervienen la mayoría de los contenidos tratados en las áreas o en los temas, aplicando distintos recursos didácticos.

De esta manera, el mundo fantástico de Tomás funciona como motivador del aprendizaje y sus sueños constituyen el eje de las actividades.

**Quién es Tomás.** Tomás –personaje central del proyecto- es un niño que vive en un lugar muy alejado y tiene sueños fantásticos que desea compartir con otros niños para que lo ayuden a descubrir qué pudo haber sucedido en cada uno de ellos.

### **Sintetizando**

**Tomás** es el personaje con el cual el niño crea un vínculo afectivo por el deseo de ayudarlo y comunicarse con él.

**Los sueños** promueven el aprendizaje de contenidos pedagógicos, culturales, artísticos, sociales e informáticos, así como el desarrollo de habilidades y pensamiento diferentes.

**La temática** de los sueños abre la posibilidad de abordar otras ideas, otras cuestiones que se desprenden de los intereses de cada alumno o de cada grupo.

**Internet** es el ámbito que posibilita el intercambio y la comunicación.

**Los trabajos fueron realizados con niños de 6 a 12 años con resultados diversos**

### **SUGERENCIA**

#### **Creación de un Club Virtual**

Este proyecto posibilita crear un Club Virtual para niños. Todos ellos tendrán oportunidad de participar en él comunicándose con otros niños y, simbólicamente, con Tomás y así tendrá *amigos* a la distancia. Aquellos que se asocien, podrán compartir pensamientos, opiniones, proyectos y muchas cosas más.

La idea es que, personas o instituciones puedan organizarse y crear un club virtual con propósitos educativos, sociales y afectivos.

Se puede solicitar asesoramiento a: [info@umafdle.com.ar](mailto:info@umafdle.com.ar)

“**Geometría y Arte**<sup>38</sup>: **Los cuentos de Julia**”, es un proyecto en donde los contenidos geométricos interactúan con las realidades en las que se manifiestan y, a partir de allí, se logre realizar una adecuada transposición didáctica que no desvirtúe el conocimiento disciplinar, pero que lo transforme en un conocimiento vital. Este conocimiento es el punto de partida para acompañar un proceso de abstracción para los niños que aún no están preparados para realizarlo por sí mismos.

El trabajo se puso en práctica en el Nivel Inicial y primeros años de la Enseñanza Primaria y es producto de la reflexión sobre la necesidad de introducir, desde el inicio de la escolaridad, una concepción de la enseñanza acorde con el paradigma epistemológico vigente. Este paradigma concibe al conocimiento no solamente como una construcción psicológica sino, y principalmente, como una construcción social.

La geometría y el arte, presentes en las propuestas de *Julia*, es un proyecto educativo de capacitación realizable en servicio, dinámico, formativo e interactivo, en el que las motivaciones y los recursos didácticos que se emplean son el móvil para el logro del aprendizaje y producción.

### **¿Quién es Julia?**

Julia es el personaje protagónico de la historia que se narra en cada propuesta en forma de cuento. Su función es la de captar la atención y provocar la empatía de los niños al identificarse con el personaje y sus experiencias.

### **Se presentan seis propuestas. Síntesis de cada una de ellas:**

En la **primera** se trabaja la ubicación de las personas u objetos en el espacio con relación a un punto que se toma como referencia. Esta representación facilita la observación y relación directa de las nociones geométricas con la obra de arte.

---

<sup>38</sup> Gandulfo, María A. Lentinello, Claudia, *Geometría y Arte*, Edit. Magisterio Río de la Plata y Lumen

En la **segunda** se trabaja la línea, su movimiento y las posibles manifestaciones que puedan surgir. La naturaleza dinámica de la línea se convierte en un elemento de expresión que se relaciona directamente con el arte.

En la **tercera** se trabajan las figuras geométricas planas básicas, integradas en objetos cotidianos, variando sus tamaños y posiciones. La representación de objetos por medio de figuras geométricas ha significado una revolución en la expresión artística.

En la **cuarta** se trabajan los espacios concretos y específicos a través de representaciones espaciales y desplazamientos. La representación artística de ambientes abiertos, cerrados que sugieren movimiento logrando efectos estéticos.

En la **quinta** se trabajan los cuerpos geométricos a través de una tarea exploratoria a fin de construir, probar, desarmar y volver a armar. De esta manera, se pretende establecer relaciones entre los cuerpos y el espacio, y entre los cuerpos y las figuras. La representación de la tercera dimensión ha sido un desafío para la pintura bidimensional. En la **sexta** se trabajan las regiones y fronteras, adentro y afuera, y la noción de límite, recuperando las nociones topológicas que contribuyen a construir y ubicarse en el espacio. Estas mismas nociones son utilizadas en la representación plástica empleando la luz y la oscuridad, para simbolizar sentimientos y sensaciones en forma metafórica.

**Los trabajos fueron realizados con niños de 4 a 6 años con resultados diversos**

***“Innovar para incorporar un nuevo paradigma en la educación<sup>39</sup>”***, consta de talleres en los cuales se plantean y experimentan acciones y competencias que el docente debe adquirir para dar respuesta concreta a las necesidades básicas educativas actuales, que no abarcan exclusivamente al conocimiento científico e intelectual, sino que incluye, también, el aspecto social, humanístico, artístico y ético de la persona; para transformar, la palabra no es suficiente, es necesario vivenciar hechos que provoquen la reflexión posibilitando un liderazgo sano, creativo y democrático.

*Este proyecto está estructurado en dos partes: la primera, es la que se presenta a continuación y la segunda da cuenta de los resultados concretos de transformación personal obtenidos que permitirá modificar ideas, actitudes para realizar proyectos áulicos innovadores.*

*Las propuestas están pensadas para todos aquellos que se sientan convocados: alumnos de nivel terciario, profesores, directivos, entre otros. Están diseñadas para capacitadores capaces de formar docentes con posibilidades de flexibilidad y cambio de actitudes que le permitan transformar anteriores clases, en otras posibles de elaborar.*

La actividad de taller, por las características de su desarrollo, tanto distiende como incentiva. La confianza y seguridad que se experimenta en el ambiente facilita el intercambio y la participación, la imaginación, el trabajo creativo e innovador y el interés por aprender, siendo el mismo alumno el que pregunta interesado por saber. Promueve el acercamiento entre personas que no se conocen; como también la curiosidad, el descubrimiento, la investigación, la socialización, en fin, permite que cada uno descubra, desde su propia experiencia, lo que incorporó y transformó de sí mismo.

En cada uno de los talleres se desarrollan: Objetivos, Marco Teórico-Referencial, Justificación del taller, Recursos, Actividades y Relatos evaluativos y de reflexión de los participantes.

---

<sup>39</sup> Gandulfo, María A. Inda, Angélica M. (2020), *Innovar para incorporar un nuevo paradigma en educación*, Editorial REDIPE, Madrid, España

La educación es el ámbito propicio para la formación de personas creativas e innovadoras, ya sea en el espacio técnico, tecnológico, social, político, empresarial, artístico. Por lo tanto, se pone de manifiesto la necesidad de un proceso educativo holístico y creativo, porque la creatividad no sólo se manifiesta en los campos artísticos, sino en todos los ámbitos del desenvolvimiento humano, incluyendo la forma de ser y relacionarse con el mundo, con los demás, consigo mismo.

Nada de esto es nuevo; ya han manifestado psicólogos, sociólogos, emprendedores, especialistas en educación, otros, la necesidad de un cambio de paradigma, pero aún no se ha difundido una propuesta concreta que pueda responder a esta necesidad.

**Las actividades se realizaron con docentes, alumnos en formación, entre otros. Los resultados fueron muy variados según las características de cada grupo.**

**“Proyectar la enseñanza para una sociedad compleja y cambiante”**<sup>40</sup> Este material consta de clases que permiten encontrar una forma natural, espontánea y auténticamente humana de enseñar aquellos contenidos significativos y necesarios para los alumnos. Corresponde a la segunda parte del proyecto en el cual la primera, tiene como objetivo realizar acciones vivenciales que permiten la reflexión sobre que, como estudiantes, experimentaron los docentes en sus distintas trayectorias escolares, que en algunos casos funcionan como obstáculos epistemológicos al momento de dar clase<sup>41</sup>.

Las clases pueden partir de tres puntos: la **realidad**, el **interés** y la **necesidad**. Cuando se habla de realidad, se hace referencia a un elemento motivador como es un **hecho real** que está sucediendo en ese momento (ejemplo: Covid-19), para luego continuar con ideas, problemáticas, acciones, provocadas por ese hecho. Es ahí que, para ampliar las ideas, intentar solucionar las problemáticas y realizar acciones, se necesita de la intervención de otras áreas curriculares. El docente selecciona aquellos contenidos indispensables para ampliar el conocimiento, dando paso a otros nuevos. Así se introducen naturalmente, en donde el conocimiento perdurará, justamente, por esas razones.

Otro punto de partida es el **interés del alumno** por saber algo en especial, importante para él. El aprendizaje suele ser más grato y placentero cuando se trabaja a partir del interés del alumno que cuando se impone. El resto de las actividades se desarrollan como en el caso anterior: aplicando los contenidos de otras áreas, necesarios e indispensables para completar el conocimiento y aprendizaje.

El tercer punto está destinado a la **necesidad pedagógica** del docente para que los alumnos adquieran conocimientos sobre aquellos temas significativos o contenidos básicos que no fueron tratados en las clases anteriores. A pesar que el

---

<sup>40</sup> Gandulfo, María A., Coronel, Graciela, Inda, M. Angélica, *Proyectar la enseñanza para una sociedad compleja y cambiante*, sitio Web, [www.umafdle.com.ar](http://www.umafdle.com.ar)

tema o contenido lo introduce el docente, el proceso de enseñanza es similar a los puntos anteriores.

Por último, hay temas que ayudan a la formación que generalmente no se abordan en la escuela: la **miscelánea**. Son distintos sucesos reales y significativos de la vida cotidiana. Pueden hacer referencia a diferentes cosas, en este caso se hace mención a temas tales como la vida, la muerte, el amor, la ignorancia, la sabiduría, entre otros. Aún no se les ha asignado un lugar preciso, pero pueden manifestarse en cualquier momento. Deberían contar con un espacio y el docente estar preparado para abordarlos.

Se presentan planificaciones, actividades y evaluaciones de clases realizadas que se pueden tomar como ejemplos; dan cuenta de las transformaciones logradas a partir de considerar que lo importante es la internalización del contenido y su transferencia a nuevas situaciones de aprendizaje.

Los trabajos fueron realizados con niños de 6 a 12 años con resultados diversos.

## **INFORMACIÓN**

- CUALQUIER PAÍS, INSTITUCIÓN O PROFESIONAL DE LA EDUCACIÓN QUE ESTÉ INTERESADO EN REALIZAR LA EXPERIENCIA, CON LAS CARACTERÍSTICAS CORRESPONDIENTES A SU LUGAR DE ORIGEN, PUEDEN DIRIGIRSE POR ORIENTACIÓN A:
- PUEDE TOMARLO UN SISTEMA PÚBLICO, SUBVENCIONADO, PRIVADO U ORGANIZACIONES SOCIALES, SIEMPRE QUE SE RESPETE LA FILOSOFÍA DE LA PROPUESTA DEL TRABAJO



## **PARTE II**

### **Macroproyecto competencias digitales**

18.

**LAS COMPETENCIAS DIGITALES DE  
DOCENTES DE NIVEL PREESCOLAR DE LA  
CIUDAD DE NEIVA: DIAGNÓSTICO Y  
ALTERNATIVAS DE CAPACITACIÓN**

Autora 1:<sup>42</sup>

**LEIDY CAROLINA CUERVO**

Autora 2:<sup>43</sup>

**EMPERATRIZ PERDOMO CRUZ**

Autora 3 <sup>44</sup>

**GLORIA MERCEDES CHÁVARRO MEDINA**

*Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia*

Autora 4 <sup>45</sup>

**YULY VANESSA PINTO GONZÁLEZ**

---

<sup>42</sup>Licenciada en Pedagogía Infantil, Especialista en Integración Educativa y Magíster en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia. Doctora en Educación de la Universidad Americana de Europa en Cancún-México. Coordinadora Grupo Paz desde la Paz de la Universidad Surcolombiana de Neiva y Docente Universitaria en Neiva-Huila-Colombia. Correo electrónico: caritocuervo2011@hotmail.com.

<sup>43</sup>Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Doctora en Educación de la Universidad Americana de Europa en Cancún-México, Coinvestigadora Grupo Investigación Paz desde la Paz- Categoría C - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Universidad Surcolombiana. Docente Universitaria Programa de Educación Infantil Universidad de Tolima, Formuladora de Proyectos Programa de Educación Infantil Universidad Surcolombiana en Neiva y Docente de Preescolar. emperdomoc@ut.edu.co.

<sup>44</sup> Licenciada en Pedagogía Infantil y Magíster en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Doctora en Educación de la Universidad de Nova Southeastern (Nova Southeastern University), Coinvestigadora Grupo Investigación Paz desde la Paz- Categoría C - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Universidad Surcolombiana. Directora de la Especialización en Docencia Universitaria-UNINAVARRA. Correo electrónico: yupintogonza@gmail.com

<sup>45</sup> Licenciada en Preescolar, especialista de Pedagogía y la Expresión Lúdica, Magíster en Educación, de la Universidad Surcolombiana en Neiva-Colombia, Coinvestigadora Grupo Investigación Paz desde la Paz- Investigadora junior Categoría C - Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. Universidad Surcolombiana. y Docente Universitaria en Neiva-Huila-Colombia. Correo electrónico: gloria.chavarro@usco.edu.co.

## **PRESENTACIÓN**

Se inicio con un diagnóstico que permitió determinar los niveles de competencias digitales de los docentes de instituciones de educación preescolar, básica y bachillerato (así se denominan estos niveles iniciales en Ecuador) a través de instrumentos de recolección de datos online.

Posteriormente en función de los resultados se planifico y diseñarán cursos de capacitación en competencias docentes digitales que respondan a las necesidades encontradas. Dichos cursos virtuales se realizarán en la plataforma Moodle con un mínimo de 40 horas, los docentes interesados podrán avanzar en cada nivel según su necesidad. El curso será gratuito cuando no se requiera certificación o se trate de un afiliado a REDIPE; caso contrario, si se requiere certificación avalada y no se esté afiliado a REDIPE se propone un costo mínimo de 20 dólares americanos en consideración a la crisis por la que atraviesan los docentes en nuestro país, valores que serán gestionados por REDIPE.

Posteriormente a la finalización de los cursos se hará una nueva indagación del nivel de competencia adquirido para en función a esta información elaborar artículos, ponencias o capítulos de libro con el fin de divulgar los resultados y/o experiencias obtenidas en los espacios proporcionados por REDIPE y/o otros espacios de divulgación científica.

## **JUSTIFICACION**

La pandemia de la cual es víctima el mundo desde el 2019 y que afectó significativamente a los países de América Latina en el año 2020, ha hecho que los sistemas educativos de los diferentes países adopten la modalidad virtual como la manera de no interrumpir las actividades académicas. Esto, sin embargo, ha

originado que los docentes en todos los niveles y especialmente a nivel preescolar, básica y media que trabajaban en modalidad presencial tengan muchas dificultades al pasar abruptamente a una modalidad relativamente nueva para ellos, acentuando la preocupación de autoridades y los propios docentes sobre sus competencias digitales. Esto a pesar de que organizaciones como la UNESCO ya hablaba de competencias docentes en materia de TIC desde mucho antes de la pandemia. Las instituciones de educación superior, dentro de los ámbitos de acción de la investigación y vinculación con la sociedad debemos aportar con soluciones a este tipo de problemática. Este proyecto se espera poder realizarlo no solo a nivel de Ecuador teniendo a la UNACH como proponente sino también a nivel internacional a través de la gentil ayuda y aval de REDIPE que tiene como parte de su misión “Proveer a los agentes educativos de los recursos conceptuales, reflexivos y metodológicos que les permitan fortalecer su acción frente a sus retos y metas formativas, a través de capacitaciones y escenarios de investigación, publicación e intercambio pedagógico”, este intercambio a nivel internacional nos permitirá no sólo tener más claro el panorama de cómo nos encontramos en cuanto a competencias digitales docentes, sino también compartir experiencias y enriquecer la práctica docente.

Al contextualizar esta propuesta investigativa en la ciudad de Neiva-Huila-Colombia, desde el accionar de la Universidad Surcolombiana, se espera caracterizar el nivel de alfabetización de los docentes de educación preescolar de la ciudad de Neiva, establecer los alcances e impactos en el escenario de la educación tradicional que ha migrado abruptamente a educación virtual, sus impactos en el escenario de formación en los niños y niñas, las realidades educativas agudizadas ante la emergencia sanitaria actual ocasionada por el COVID-19, asimismo, los retos y emprendimientos para acompañar las afujías de los maestros y maestras frente a esta situación, estas sinergias, serán situada desde el intercambio de ideas con colegas de Ecuador y los miembros de REDIPE, en ello se esperara establecer reflexiones contextuales, diálogo de saberes, consensos y disensos frente a los modelos educativos, finalmente, la articulación

de ideas y desarrollos e intercambios que provean iniciativas y apuestas para transformar nuestras realidades educativas.

El aval de REDIPE permitirá no sólo replicar este proyecto en otras regiones del Ecuador y Colombia o en otros países cuando así lo soliciten investigadores interesados en la temática, sino además lograr una mejor y mayor difusión de resultados.

## **OBJETIVOS**

### **Objetivo General:**

- Determinar el nivel de competencias digitales de los docentes de educación preescolar, de la ciudad de Neiva.

### **Objetivos Específicos:**

- Diagnosticar el nivel de competencias digitales de los docentes de educación preescolar de la ciudad de Neiva.
- Elaborar cursos virtuales sobre competencias digitales dirigidos a docentes de acuerdo con el nivel de diagnóstico y el nivel en el que ejercen su práctica docente.
- Capacitar a docentes de nivel preescolar de la ciudad de Neiva, sobre competencias digitales para la docencia.

## **MARCO CONCEPTUAL**

### **Concepto: Pensamiento Computacional**

Jeanette Wing introdujo el término Pensamiento Computacional en una columna de opinión publicada en Comunicaciones de la ACM (la publicación mensual de la Association for Computing Machinery) en marzo de 2006 (página 33):

"El Pensamiento Computacional implica resolver problemas, diseñar sistemas y comprender el comportamiento humano, basándose en los conceptos fundamentales de la ciencia de la Computación. El Pensamiento Computacional incluye una amplia variedad de herramientas mentales que reflejan la amplitud del campo de la Computación".

Wing afirmó que el Pensamiento Computacional "representa una actitud y unas habilidades universales que todos los individuos, no sólo los científicos computacionales, deberían aprender y usar" (p.33). Desde entonces, este artículo ha estimulado el debate internacional sobre la naturaleza del Pensamiento Computacional y su valor para la educación, con contribuciones de los ámbitos educativo, empresarial y político.

En 2010, el Consejo Nacional de Investigación (NRC) de los Estados Unidos organizó un "Taller sobre el alcance y la naturaleza del Pensamiento Computacional" con investigadores internacionales de prestigio, incluyendo Jeannette Wing. Una de sus conclusiones fue la evidente falta de consenso sobre definiciones básicas, ante la gran variedad de puntos de vista diferentes que los participantes expresaron sobre el alcance y la naturaleza del Pensamiento Computacional.

En 2011 Wing propuso una nueva definición de Pensamiento Computacional: "El Pensamiento Computacional son los procesos de pensamiento implicados en la formulación de problemas y sus soluciones para que estas últimas estén representadas de forma que puedan llevarse a cabo de manera efectiva por un procesador de información"(p.1).

De esta definición surgen dos aspectos que son particularmente significativos para la educación:

- 1.El Pensamiento Computacional es un proceso de pensamiento, por lo tanto independiente de la tecnología.
- 2.El Pensamiento Computacional es un tipo específico de resolución de problemas que implica capacidades distintas, por ejemplo, ser capaz de diseñar soluciones para ser ejecutadas por un ordenador, un humano, o una combinación de ambos.

La definición de Wing se ha convertido en un punto de referencia en el debate sobre el Pensamiento Computacional. No obstante, hay otras definiciones, entre las que hay que destacar la que la Royal Society propuso en 2012 (p. 29), que hace hincapié en que la Computación no es solamente una obra humana sino que también está presente en la naturaleza, por ejemplo, en el ADN:

"El Pensamiento Computacional es el proceso de reconocer aspectos de la Computación en el mundo que nos rodea, y de aplicar las herramientas y las técnicas de la Computación para entender y razonar los sistemas naturales y artificiales y los procesos".

La Computer Science Teachers Association y la International Society for Technology in Education (CSTA & ISTE, 2009, p.1) han desarrollado una definición operativa concebida como otro punto de referencia significativo.

En ella se enumeran todas las operaciones que conforman el Pensamiento Computacional como práctica:

El Pensamiento Computacional es un proceso de resolución de problemas que incluye (pero no está limitado) las siguientes características:

- Formular problemas de una manera que nos permita usar un ordenador y otras herramientas para ayudar a resolverlos.
- Organizar y analizar datos de una manera lógica.
- Representar datos a través de abstracciones tales como modelos y simulaciones.
- Automatizar soluciones mediante el pensamiento algorítmico (una serie de pasos ordenados).
- Identificar, analizar e implementar posibles soluciones con el objetivo de conseguir la combinación más eficaz de pasos y recursos.
- Generalizar y transferir este proceso de resolución de problemas a una amplia variedad de problemas.

En agosto de 2016, el CSTA publicó los Estándares de Ciencias de la Computación en educación primaria y secundaria, como una actualización de los ya existentes, que hacían referencia a las definiciones de Pensamiento Computacional de Wing (2011), en los que se enfatizan los aspectos relativos a la resolución de problemas, así como a la abstracción, automatización y análisis como elementos distintivos del Pensamiento Computacional:

"Creemos que el Pensamiento Computacional es una metodología de resolución de problemas que amplía el campo de la computación a todas las disciplinas, proporcionando un medio distinto de analizar y desarrollar soluciones a problemas que pueden ser resueltos computacionalmente. Centrado en la abstracción, la

automatización y el análisis, el Pensamiento Computacional es un elemento esencial de la disciplina de la computación"(p.6).

### **Otros Conceptos**

Numerosos estudios examinan las ventajas de la introducción del Pensamiento Computacional en la enseñanza obligatoria. Y es que el Pensamiento Computacional permite a los niños y jóvenes pensar de una manera diferente a la hora de resolver problemas, analizar los asuntos cotidianos desde una perspectiva distinta (Lee et al., 2011), desarrollar la capacidad de descubrir, crear e innovar (Allan et al., 2010), o entender lo que la tecnología puede ofrecerles.

Kolodner cree que el Pensamiento Computacional es un conjunto de habilidades que se transfieren a través de dominios disciplinarios (NRC 2011, p. 54). En opinión de Resnick, el Pensamiento Computacional no es simplemente una manera de aprender habilidades para resolver problemas, sino también un medio para expresarse a través de medios digitales. Esto significa que las habilidades de Pensamiento Computacional son necesarias para el diseño y la cooperación social (ibíd., P.68).

Diferentes autores sugieren una amplia variedad de habilidades relacionadas con la adquisición del Pensamiento Computacional, tales como: resolución de problemas, examen de patrones de datos y cuestionamiento de evidencias (Charlton & Luckin, 2012); recopilación, análisis y representación de datos, descomposición de problemas, uso de algoritmos y procedimientos, realización de simulaciones (por ejemplo, Gretter & Yadav, 2016); utilización de modelos informáticos para simular escenarios (Creative Learning Exchange, 2015); trabajo con problemas abiertos (Weintrop et al., 2015); y razonamiento sobre objetos abstractos (Armoni, 2010).

Esta variedad también surge de las entrevistas a los expertos. Irene Lee enfatiza que los humanos están planteando problemas y diseñando soluciones que deben ser ejecutadas por ordenadores; por lo tanto, el Pensamiento Computacional implica elaborar los procesos de solución de acuerdo a las capacidades del ordenador, como la iteración, la selección y la secuenciación. En opinión de Tullia Urschitz, el Pensamiento Computacional conlleva fragmentar un problema en componentes más pequeños, encontrar soluciones (algoritmos), escribir instrucciones y analizar

la solución. De acuerdo con Joke Voogt, el Pensamiento Computacional está estrechamente conectado con la Computación, en especial con características como la abstracción, la descomposición de problemas y la automatización. Jan Lepeltak destaca la fuerte conexión entre el Pensamiento Computacional y el lenguaje, lo que significa que el Pensamiento Computacional no sólo concierne a la forma en que los ordenadores funcionan, sino también a cómo podemos comunicarnos con ellos.

Mitchel Resnick también pone énfasis en la conexión con el lenguaje, considerando la Computación como alfabetización: el Pensamiento Computacional es una forma de expresarnos y entender el mundo usando ordenadores e ideas computacionales. Dos entrevistados, Judith Gal- Ezer y Leo Pahkin, prefieren usar la expresión pensamiento algorítmico en lugar de Pensamiento Computacional. Finalmente, Maciej M. Sysło señaló que no hay acuerdo sobre la definición del término, básicamente porque el concepto está todavía en su infancia. Janusz Krupa expresó su preocupación por las consecuencias de la introducción del término Pensamiento Computacional. A pesar de que el nuevo currículo polaco hace referencia al Pensamiento Computacional, Krupa expresa que los docentes podrían tener "miedo al Pensamiento Computacional ", por lo tanto sería mejor usar expresiones más familiares como resolución de problemas, pensamiento algorítmico y pensamiento crítico.

A pesar de la gran variedad de definiciones y propuestas, existe un subconjunto emergente de conceptos y habilidades bastante habitual en la literatura. En la siguiente tabla se yuxtaponen las habilidades de Pensamiento Computacional identificadas en cinco estudios trascendentes, que fueron seleccionadas por: a) ser frecuentemente citadas; b) incluir una gran cantidad de información sobre otros estudios; c) proporcionar una gran variedad de perspectivas y puntos de vista en términos de líneas de investigación y grupos de trabajo internacionales.

## METODOLOGIA

### Etapas

| COMPONENTE                            | ACTIVIDADES  | FECHAS                      |
|---------------------------------------|--|-----------------------------|
| Diagnóstico de competencias digitales | -Elaboración de instrumentos de recolección de datos   | abril 2021-julio2021        |
| Diseño e implementación               | -Determinación de niveles de los cursos<br>-Selección de contenidos de acuerdo con el nivel<br>-Diseño de los cursos virtuales de acuerdo con los niveles establecidos en el diagnóstico.<br>-Implementación en moodle | agosto 2021- diciembre 2021 |
| Ejecución de cursos virtuales         | -Habilitación de cursos virtuales<br>-Seguimiento de avance de participantes<br>-Evaluación de actividades<br>-Evaluación de nivel de competencias digitales   | enero 2022-junio2022        |
| Producción                            | -Elaboración de artículos, ponencias o capítulos de libro con los resultados y/o experiencias  | Julio 2022-abril 2023       |

## Descripción del Curso

En la actualidad, la tecnología y la informática son herramientas cada vez más presentes en nuestra vida cotidiana. Por ello, es importante que los docentes de nivel preescolar, como formadores de las nuevas generaciones, estén capacitados en las competencias digitales necesarias para poder transmitir y enseñarlas de manera efectiva. Las competencias digitales se refieren a la capacidad de utilizar las tecnologías de la información y la comunicación de manera eficiente y efectiva. En el ámbito educativo, esto se refiere a la capacidad de integrar estas herramientas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, para mejorar la calidad de la educación y preparar a los estudiantes para el mundo digital en el que vivimos.

Los docentes de nivel preescolar deben estar capacitados en competencias digitales para poder enseñar en todos los niveles y competencias. Los niños de esta edad son nativos digitales, es decir, que han nacido en un mundo digital y han crecido rodeados de tecnología. Por lo tanto, es importante que los docentes puedan entender y adaptarse a esta realidad para poder conectarse con ellos y fomentar su aprendizaje. Entre las competencias digitales que deben tener los docentes de nivel preescolar se encuentran:

1. Conocimientos básicos de informática: esto implica conocer el funcionamiento básico de los dispositivos tecnológicos, como las computadoras, tabletas y smartphones.
2. Uso de herramientas digitales: los docentes deben estar capacitados en el uso de herramientas digitales que puedan ser utilizadas en el aula, como software educativo, aplicaciones móviles, plataformas de aprendizaje en línea, entre otros.
3. Análisis crítico de la información: en la era digital, la información es abundante y accesible. Los docentes deben ser capaces de analizar críticamente la información que encuentran en línea y enseñar a los niños a hacer lo mismo.

4. Comunicación efectiva: los docentes deben ser capaces de comunicarse de manera efectiva con los niños utilizando herramientas digitales, como videoconferencias, correos electrónicos, entre otros.

5. Trabajo en equipo: la tecnología también puede ser utilizada para fomentar el trabajo en equipo. Los docentes deben estar capacitados en el uso de herramientas colaborativas y fomentar el trabajo en equipo entre los niños.

Es importante destacar que, aunque el uso de la tecnología puede mejorar la calidad de la educación, no debe reemplazar la interacción humana y la enseñanza tradicional. Los docentes deben utilizar la tecnología como una herramienta complementaria, no como una solución única. Es importante que los docentes se capaciten en estas competencias para mejorar la calidad de la educación y preparar a los niños para el mundo digital en el que vivimos.

A continuación, se realiza una estructura para el diseño del curso:

I. Ruta del diseño II. Definición del diseño instruccional - Concepto - Proceso de diseño - Elementos clave III. Identificación de necesidades de aprendizaje - Identificación del público objetivo - Análisis de las necesidades de aprendizaje - Identificación de objetivos educativos IV. Desarrollo del plan de enseñanza - Selección de contenido - Diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje - Selección de recursos educativos V. Implementación del curso - Asignación de roles y responsabilidades - Selección de estrategias de enseñanza - Evaluación del progreso de los estudiantes VI. Evaluación del curso - Evaluación de la efectividad del curso - Análisis de los resultados de la evaluación - Mejoras para futuras iteraciones del curso VII.

El diseño instruccional de un curso es una actividad crucial en la creación y enseñanza de un curso en línea. Se trata de un proceso que implica la identificación de objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos, la elección de estrategias de enseñanza y evaluación, y la implementación del curso en sí mismo se debe identificar los objetivos de aprendizaje Antes de comenzar a diseñar un curso, es importante tener una idea clara de los objetivos de aprendizaje que se desean alcanzar. Esto implica determinar qué habilidades,

conocimientos o competencias se espera que los estudiantes adquieran al completar el curso. Los objetivos de aprendizaje deben ser específicos, medibles y orientados al desempeño, luego, Selección de contenidos, Una vez que se han identificado los objetivos de aprendizaje, el siguiente paso es seleccionar los contenidos que se utilizarán para enseñarlos. Los contenidos deben estar alineados con los objetivos de aprendizaje y organizados de manera lógica y coherente. Es importante asegurarse de que los contenidos sean precisos, actualizados y relevantes para los estudiantes, por supuesto, Elección de estrategias de enseñanza, Una vez que se han seleccionado los contenidos, es importante elegir las estrategias de enseñanza que se utilizarán para transmitirlos. Estas estrategias pueden incluir videos, presentaciones, actividades interactivas, discusiones en línea, entre otras. Es importante elegir las estrategias de enseñanza que sean más adecuadas para los objetivos de aprendizaje y el tipo de contenido que se está enseñando, en el siguiente paso, Diseño de evaluaciones Las evaluaciones son una parte importante del diseño instruccional de un curso. Las evaluaciones deben estar diseñadas para medir el progreso de los estudiantes hacia el logro de los objetivos de aprendizaje. Las evaluaciones pueden ser formativas o sumativas y pueden incluir exámenes, proyectos, tareas, entre otros. Es importante asegurarse de que las evaluaciones estén alineadas con los objetivos de aprendizaje y las estrategias de enseñanza.

Una vez que se ha completado el diseño instruccional del curso, es hora de implementarlo. Durante la implementación, es importante asegurarse de que los contenidos estén organizados de manera lógica y coherente, que las estrategias de enseñanza sean efectivas y que las evaluaciones sean justas y precisas. También es importante estar disponible para brindar apoyo y retroalimentación a los estudiantes.

*El diseño instructivo es un proceso fundamental para la creación y desarrollo de un curso de alta calidad. Este proceso implica la planificación, diseño, implementación y evaluación de un plan de enseñanza que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje.*

*En primer lugar, el diseño instruccional debe comenzar con la identificación de los objetivos de aprendizaje del curso. Esto implica definir claramente lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer o conocer al finalizar el curso.*

*A continuación, se debe desarrollar un plan de enseñanza que contempla la selección de los contenidos del curso, las estrategias de enseñanza, los recursos y herramientas que se utilizarán para el aprendizaje y la evaluación de este.*

*En cuanto a los contenidos, es importante seleccionar los temas que sean relevantes y significativos para los estudiantes, que estén organizados de manera lógica y que sean presentados de forma clara y concisa.*

En resumen, el diseño instruccional de un curso es un proceso clave para crear un curso efectivo y atractivo. Implica la identificación de objetivos de aprendizaje, la selección de contenidos, la elección de estrategias de enseñanza y evaluación, y la implementación del curso en sí mismo. Al seguir estos pasos, los instructores pueden crear cursos en línea que sean efectivos, relevantes y atractivos para los estudiantes, se deben tener en cuenta los elementos clave del diseño instruccional - Importancia de la evaluación continua y mejora del curso - Beneficios del diseño instruccional en la enseñanza efectiva- Referencias - Recursos adicionales para el diseño instruccional.

## **CONCLUSIONES**

*En cuanto a las estrategias de enseñanza, es importante que se contemplen diferentes enfoques y metodologías que permitan a los estudiantes aprender de manera activa y participativa. Esto puede incluir el uso de recursos multimedia, actividades prácticas, debates y discusiones en grupo, entre otros.*

*Además, es fundamental contar con recursos y herramientas adecuadas para el aprendizaje, como materiales didácticos, plataformas virtuales, videos y tutoriales, entre otros.*

*Por último, es importante evaluar el aprendizaje de los estudiantes para poder determinar si se han alcanzado los objetivos de aprendizaje del curso. Esto*

*puede incluir evaluaciones formativas, como cuestionarios y actividades prácticas, así como evaluaciones sumativas, como exámenes y trabajos finales.*

*En resumen, el diseño instructivo es un proceso clave para la creación y desarrollo de un curso de alta calidad. Este proceso permite planificar, diseñar, implementar y evaluar un plan de enseñanza que permita alcanzar los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.*

## **REFERENCIAS**

Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: what is involved and what is the role of the computer science education community? *Acm Inroads*, 2(1), 48-54.

Basu, S., Biswas, G., Sengupta, P., Dickes, A., Kinnebrew, J. S., & Clark, D. (2016). Identifying middle school students' challenges in computational thinking-based science learning. *Research and practice in technology enhanced learning*, 11(1), 13.

Burning Glass Technologies. (2017). Beyond Tech. In <https://www.burning-glass.com/researchproject/beyond-tech/>

Department for Education. (2013). The national curriculum in England: Framework document.

Disponible en:

[https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment\\_data/file/239033/PRIMARY\\_national\\_curriculum\\_-\\_Computing.pdf](https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/239033/PRIMARY_national_curriculum_-_Computing.pdf)

Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., ... & Werner, L. (2011).

Computational thinking for youth in practice. *Acm Inroads*, 2(1), 32-37. National Research Council. (2011). *Successful K-12 STEM education: Identifying effective approaches in science, technology, engineering, and mathematics*. National Academies Press.

NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: The National Academy Press

OCDE. (2020). *OECD Education and Skills Today*. Disponible en: <https://oecdedutoday.com/computer-science-and-pisa-2021/>

Royal Society (2012). *Shut Down Or Restart?: The Way Forward for Computing in UK Schools*. Royal Society

The Australian Curriculum. *Technologies Foundation* (2018). Disponible en: <https://www.acara.edu.au/>

Vieira, C., Magana, A.J., Garcia, R.E., Jana, A., and Krafcik, M. (2018) Integrating computational science tools into a Thermodynamics course. *Journal of Science Education and Technology* (JOST) 27(1) 1-12 DOI: 10.1007/s10956-017-9726-9

Webb, M., Davis, N., Bell, T., Katz, Y. J., Reynolds, N., Chambers, D. P., & Syslo, M. M. (2017). *Computer science in K-12 school curricula of the 21st century: Why, what and when?*. *Education and Information Technologies*, 22(2), 445-468.

## 19.

# EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS DIGITALES DE PROFESORES. MACROPROYECTO IBEROAMERICANO CAPÍTULO CHILE.

*Evaluation of Digital Competencies of Teachers. Iberoamerican Macroproject, Chile  
Chapter.*

**Elvis Campos Palacios**

Universidad de La Serena

La Serena, Chile.

### **Resumen**

El presente trabajo da cuenta del resultado de un diagnóstico de competencias digitales de profesores de diferentes niveles de enseñanza en el contexto chileno. Esta iniciativa está a su vez conectada con el mismo trabajo realizado en Ecuador, Colombia y México. La tecnología ha irrumpido fuertemente en la educación, día a día se conmina a los profesores a adoptar tecnologías que puedan impactar en su práctica educativa, por lo tanto saber cómo evalúa el profesor sus competencias fue la motivación para llevar adelante este trabajo.

El objetivo general que guio esta investigación fue determinar el nivel de competencias digitales de los docentes de distintos niveles de educación en la ciudad de La Serena, Chile. Para ello se propuso una encuesta dividida en cinco secciones: información y alfabetización informacional, comunicación y colaboración, creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. Dicha

encuesta fue respondida por 109 profesores en un lapso de sesenta días. Los resultados generales indican que los profesores evalúan sus competencias digitales mayoritariamente en nivel básico, aunque en algunos aspectos tales como navegación, búsqueda y filtrado de datos y contenidos digitales se alcanza un nivel un tanto superior.

Entre las principales conclusiones de este trabajo está la necesidad de insistir en la alfabetización de los docentes en el uso de tecnología que facilite el trabajo docente y agregue dinamismo a sus clases. Es indudable que el rol activo de los alumnos como partícipes de su aprendizaje colabora con el logro de aprendizajes duraderos de los distintos contenidos de los planes curriculares. También este estudio aporta información esencial para dirigir procesos de actualización de los profesores en servicio, ellos en su mayoría, se muestran disponibles para llevar a cabo cursos de desarrollo profesional en esta área.

### **Palabras clave**

Competencias digitales, profesores, aplicaciones, Web 2.0

### **Abstract**

This paper reports the results of a diagnosis of digital competencies of teachers at different levels of education in the Chilean context. This initiative is in turn connected with the same work carried out in Ecuador, Colombia and Mexico. Technology has strongly burst into education, day after day teachers are encouraged to adopt technologies that can impact their educational practice, therefore, knowing how teachers evaluate their competencies was the motivation to carry out this work.

The general objective of this research was to determine the level of digital competencies of teachers at different levels of education in the city of La Serena, Chile.

For this purpose, a survey divided into five sections was proposed: information and information literacy, communication and collaboration, digital content creation, security and problem solving. The survey was answered by 109 teachers over a period of sixty days. The general results indicate that teachers evaluate their digital competencies mostly at a basic level, although in some aspects such as navigation, search and filtering of data and digital content they reached a somewhat higher level.

Among the main conclusions of this work is the need to insist on the literacy of teachers in the use of technology that facilitates the teaching work and adds dynamism to their classes. There is no doubt that the active role of students as participants in their learning contributes to the achievement of lasting learning of the different contents of the curricular plans.

This study also provides essential information for directing updating processes for in-service teachers, most of whom are willing to take professional development courses in this area.

### **Keywords**

Digital competencies, teachers, applications, Web 2.0

### **Introducción**

El contexto actual nos indica que somos parte de un mundo digitalizado y cada vez más complejo. La información fluye y se transforma minuto a minuto, proveniente de infinitas fuentes y en formatos diversos. En este ambiente donde no existen barreras geográficas, la actual sociedad se ve partícipe, quiéralo o no en procesos de cambios constantes que modifican muchos aspectos de nuestro diario vivir. Por supuesto la educación no puede estar ajena a esta multiplicidad de estímulos que provienen del entorno en que actuamos. Los docentes se ven enfrentados a retos inéditos, uno de los más evidentes es la necesidad de incorporar herramientas digitales que sintonicen con las nuevas generaciones. Estas nuevas generaciones se caracterizan

por tener conocimientos digitales nativos, ser multitareas, heterogéneos, que requieren estímulos constantes y se comunican de maneras distintas. Al frente tienen a docentes “a veces novatos a veces expertos en tecnología”, resistentes a los cambios, haciendo uso pasivo de los recursos digitales. En esta evolución digital, el docente necesita incorporar nuevos enfoques didácticos, tales como: flipped class, cooperatividad, juegos y simuladores, recursos como chats, blogs, teleconferencias, foros de discusión, uso de aplicaciones que den dinamismo a su accionar, etc. Todos estos aspectos son considerados en este pequeño trabajo intentando dar luces de como ayudar a los docentes a realizar esta tarea de una manera más natural e informada.

### **Marco teórico**

La humanidad ha realizado un largo camino de transformación y cambios a lo largo de los siglos. Desde los tiempos de Gutenberg, inventor de la prensa moderna con tipos móviles, hacia 1450, época en que también la sociedad feudal llegó a su fin, se han producido cambios que cada vez fueron más potentes y radicales debido a lo fundamental de cada creación tecnológica.

Lo que se da en llamar la “era de la información” ha recibido distintas denominaciones. Peter Drucker la llamó la sociedad del conocimiento, al observar que el trabajador usa más su fuerza mental que la fuerza de sus manos. Peter Senge la llamó la “quinta disciplina”, al notar el trabajo mancomunando, en equipo, alcanzando el desarrollo organizacional, una visión compartida del trabajo. Alvin Toffler, la llamó la “tercera ola”, al observar que la sociedad toda es parte de una misma era dominada por la información.

Llegamos así a ser parte de un universo plétórico de datos, imágenes, palabras que impactan en la percepción humana, llegando a captar una realidad modificada. Ya no vivimos en nuestro barrio, pueblo o ciudad, ni siquiera en un país, somos parte de una aldea global, nuestros horizontes son ya de carácter planetario.

Entonces, ¿Qué caracteriza a la sociedad de la información? Luego de vivir la sociedad industrial en la época de los ‘70s del siglo pasado el mundo empezó a

crear, compartir y manipular grandes cantidades de información, fundamentalmente actividades de carácter cultural y económica de información. La riqueza se empezó a generar a partir de la venta de servicios, los empleos dejaron de estar asociados a la fabricación de determinados productos, sino a la generación, almacenamiento y procesamiento de datos de todo tipo de origen.

La economía globalizada contemporánea concede a las TIC el poder de convertirse en un nuevo motor de desarrollo. En el siglo presente, disponemos de una apabullante cantidad de datos de toda índole, provenientes de múltiples fuentes. Esta información proviene de escenarios públicos, actividades privadas, vida cotidiana e íntima de las personas entre muchas fuentes de origen. Disponemos de cada vez más canales de difusión que las conocemos como redes sociales. Las barreras geográficas se han difuminado, las distancias físicas se han relativizado, las barreras psicológicas de la privacidad ya no impiden interactuar con quienes muchas veces ni siquiera conocemos personalmente. La información se irradia al mundo, la velocidad de comunicación es instantánea y en muchos casos carente de costos económicos como en el pasado. El origen mismo de la información es de multifuente, la diversidad de opiniones, pensamientos y actitudes son características intrínsecas de este nuevo estatus. En algunos casos se convierten en agresiones, descalificaciones, abusos e incluso faltas a la moral y las costumbres, hasta actos más deleznable como estafas y atentados a la ley. Las enormes cantidades de información tiene ambas caras: una positiva que dice relación con oportunidades de desarrollo profesional, fuente laboral, recreación, sociabilidad, etc. La otra cara es la desorientación, el aturdimiento personal y colectivo, adicciones, pérdida de la calidad de vida, etc. La ausencia de capacitación y reflexión suelen ser tierra fértil para que prevalezca el consumo por sobre la creatividad, lo masivo por sobre la individualidad, el ocio por sobre el emprendimiento cultural.

La sociedad de la información es la capacidad de los medios de comunicación e información para generar, almacenar, procesar y propagar grandes flujos de información que no sería posible sin la traducción de esta información a formatos

digitales. La digitalización es el sustento de la revolución informática, hasta ahora ha contado con la alianza de la red global Internet. Lo que sigue está por verse.

La globalización es el fenómeno histórico más destacable y representativo del presente. La globalización, en tanto, proceso histórico es el resultado de la innovación humana y el progreso tecnológico. Este proceso de carácter planetario se gestó “mucho antes de la aparición de las tecnologías de la información y comunicaciones” (Area, 2009), comenzó con el comercio de las materias primas provenientes de Asia, América y África hacia las potencias colonizadoras europeas. Esto implicó también el desplazamiento de personas, mano de obra, que llevaban consigo conocimientos más avanzados junto a su carga cultural. El término globalización, entonces, se entiende como la prolongación más allá de las fronteras nacionales de las fuerzas comerciales que mueven los mercados financieros propios de la actividad humanas (FMI)

Otro proceso que se generó en el siglo XX, fue la mundialización política con la creación de la Sociedad de las Naciones, que posteriormente se consolidó con otros organismos internacionales como la ONU, UNESCO, FMI, OTAN y otros (Area, 2009). Las tecnologías, no siendo la causa de la globalización, actúan como aceleradoras del proceso, hacen que la transmisión de datos y la información, circule casi instantáneamente a lo largo de todo el planeta, permitiendo a cada organismo funcionar como una unidad, en tiempo real.

Como todo en el mundo las tecnologías tienen dos caras. Por un lado, estas “permiten y facilitan una mayor comunicación entre las personas, independientemente de su ubicación geográfica o temporal”. (Area, 2009). Las formas de comunicación son diversas: teléfono, correo electrónico, videoconferencia, mensajería, etc. ya sea en tiempo sincrónico o asincrónico.

Se suma un segundo aspecto positivo el cual es “las tecnología permiten el acceso de forma permanente a una gran cantidad de información” (Area, 2009). Bibliotecas, medios de comunicación, repositorios virtuales, organismos de administración estatales, etc.

En la cara inversa tenemos que la sociedad se ha vuelto dependiente de la tecnología en niveles progresivamente crecientes (Area, 2009). Vivimos muchas veces aterrados de que alguna máquina deje de funcionar, de los ciber ataques, de los virus camuflados en mensajes de utilidad o advertencias, etc.

Por otra parte, el proceso de globalización se apoya fuertemente en los medios de comunicación “imponiendo la hegemonía cultural de las potencias occidentales sobre el resto del planeta” (Area, 2009). Se refleja en los gustos de los jóvenes quienes consumen modas, películas, juegos, etc. En palabras de Area nos dirigimos hacia un uniformismo cultural en detrimentos de las culturas propias y locales.

## **LA SOCIEDAD DE LA INFORMACIÓN**

Al examinar la literatura y diversos estudios realizados sobre la sociedad de la información, se puede afirmar que el término “sociedad de la información”, su descripción, sus líneas conceptuales que la caracterizan, sus efectos y su trascendencia no es en absoluto una tarea fácil, debido a su largo historial de advenimiento. La sociedad de la información, denomina “una serie de cambios tecnológicos en las industrias y actividades de información y comunicación, (Becerra, 2003)

Los cambios tecnológicos sucesivos y rápidos permitieron que la discusión se trasladara de foros mundiales, muchos de tipo gubernamental, a foros de carácter técnico o definitivamente de carácter comercial. Así proliferaron organismos no gubernamentales (ONGs) abogando por “la necesidad de coordinar acciones de tipo inclusivo que permitan el desarrollo de las sociedades. (Becerra, 2003)

La sociedad de la información conceptualmente hace alusión a complejos problemas sociales, económicos, políticos, culturales y tecnológicos, liderados por gobiernos de países centrales, periféricos, empresas multinacionales, industrias culturales, instituciones educativas, centros de salud, organismos técnicos de sectores económicos regulados, tales como: el transporte, el agro, entre muchos otros. (Becerra, 2003)

La sociedad de la información se asienta en las ideas fuerza de la liberación, la desregulación y la competitividad internacional. se han producido nuevas dinámicas, nuevos desarrollos en diversos lugares del mundo, debido a la mundialización de los flujos financieros al mismo tiempo que se han logrado mayores coberturas geográficas. Resulta novedosa la homogeneización de productos info-comunicacionales en el marco de un modelo de consumo por nichos de acceso y pago.

En definitiva, tenemos que la Sociedad de la Información se trata de un conjunto de transformaciones socioeconómicas fundamentales en la estructuración de las sociedades en los distintos lugares del mundo. Se transforma la cultura económica y con ella el conjunto de relaciones sociales. Las tecnologías info-comunicacionales desempeñan un rol protagónico en el desarrollo de nuevas fuerzas productivas en este nuevo estatus social mundial. La información, en tanto su producción, almacenamiento, procesamiento y distribución, ha sido la gatillante de este salto tecnológico que ha dado la humanidad.

### **LA TECNOLOGÍA EDUCATIVA COMO DISCIPLINA PEDAGÓGICA**

La tecnología educativa tiene como corolario la situación que vivía Estados Unidos en la década de los cuarenta, en el contexto de un advenimiento de una guerra a gran escala se vió enfrentado a la necesidad de tener que “formar y convertir a un gran número de ciudadanos en soldados y oficiales preparados para asumir tareas y acciones en la organización y actividad bélica” (Trujillo, 2012). A esa gran demanda, psicólogos y educadores presentaron como solución la puesta en práctica de programas de instrucción basados en el logro de objetivos precisos y concretos de aprendizaje, control de variables procesuales, utilización de recursos audio visuales y medición precisa de los resultados de aprendizaje mediante pruebas estandarizadas. De esta manera se estaban sentando las bases de lo que en el transcurso del tiempo se llamaría la tecnología educativa.

Luego, en las décadas inmediatamente posteriores, mientras Europa, Asia y el “tercer mundo” curaban las heridas de la guerra, Estados Unidos tuvo el tiempo necesario para capitalizar, impulsar el surgimiento de una gran cantidad de

“artilugios” y aparatos de comunicación en el mercado. en los años cincuenta creció la industria del cine, apareció la televisión en sociedad. Esta fascinación por los medios lleva a los investigadores educativos a suponer que tal cantidad de recursos nuevos tendrían propiedades intrínsecas que ayudarían notablemente al aprendizaje de los individuos. Por otra parte, bajo los parámetros de la psicología conductista se decantó la idea de que el aprendizaje humano se producía en plenitud siempre y cuando se ofrecieran los estímulos adecuados. Los medios, evidentemente, representaban esos estímulos más que apropiados que permitieron, a su vez, procesos instructivos eficaces.

Un tercer factor, que impulsó la irrupción de la tecnología fue el desarrollo que alcanzó la industria y la tecnología norteamericana. Los procesos de producción se tecnificaron tanto en la introducción de la maquinaria para hacer tareas complejas y repetitivas, como la racionalización en el uso y aplicación de los recursos humanos y materiales (Trujillo, 2012). Se configura la idea de que la escuela y la empresa son similares en su organización, por lo que los métodos gerenciales de organización pudieran incrementar los procesos de aprendizaje.

Los años ochenta representaron el surgimiento de cuestionamientos, reflexiones y críticas en torno a lo que había sido la evolución de la tecnología educativa y la validez y utilidad de la misma para el acompañamiento de los procesos educativos. (Area, 2009). En suma, se reconoce como un periodo de crisis de la tecnología educativa. Se evidencia la ausencia de una identidad definida, se aprecia una desorientación profesional de las tecnologías educativas, subyace una concepción del proceso educativo de carácter estandarizado y unidireccional, que no considera el pensamiento y cultura pedagógica de los profesores y alumnos entre otras consideraciones.

El comienzo del siglo XXI la tecnología vive un periodo de reformulación provocado por la necesidad de nuevos paradigmas para las ciencias sociales y un currículo de naturaleza crítica y también por una revolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones.

Más adentrado el siglo XXI hay ideas más claras de los planteamientos que esta disciplina considera: a) La Tecnología Educativa es un espacio de conocimiento pedagógico sobre los medios, la cultura y la educación transversal a las distintas disciplinas de las ciencias sociales, b) es una disciplina que estudia los procesos de enseñanza y transmisión de la cultura mediados tecnológicamente en distintos contextos educativos, c) La naturaleza del conocimiento de la Tecnología Educativa no es neutro ni distante de los intereses y valores que apoyan los proyectos sociales y políticos en los que interviene, d) La Tecnología Educativa asume que los medios y tecnología de la información y comunicación son objetos o herramientas culturales que los individuos y grupos sociales reinterpretan y utilizan en función de sus propios esquemas o parámetros culturales, e) La tecnología educativa debe partir del análisis del contexto social, cultural e ideológico bajo el cual se produce la interacción entre los sujetos y la misma.

## **LAS TECNOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA EDUCACIÓN.**

Con las nuevas posibilidades de impartir educación a distancia y educación virtual el campo de la educación tiene a su alcance una manera de diversificar su oferta educativa, especialmente en la educación técnica y superior. En muchos casos pasa a ser un complemento de los programas educativos. Esta situación significó un paso obligado de los profesores para asumir que deberían desarrollar saberes, habilidades y competencias digitales que les permitiera mejores condiciones para atender nuevas propuestas educativas que involucraban modelos mixtos, sincrónicos y asíncronos de la nueva oferta educacional. Los recursos de lo que se llamó la “ofimática” sirvió para resolver cuestiones administrativas, que haría tiempo demandaba atender, también para apoyar la presentación de contenidos. (Aguilar, 2012) Posteriormente con el surgimiento y expansión de la Internet y la World Wide Web, los docentes comienzan a usar los nuevos recursos, además de un apoyo, como un canal de comunicación entre pares y alumnos, lo que abrió una amplia posibilidad de compartir información. La Web 1.0, representó la posibilidad de compartir información con todo tipo de público, pero aún se necesitaba de expertos

que pudieran generar esa información. Con la Web 2.0 crece exponencialmente la cantidad de información disponible, los usuarios y los generadores de información dado que ya no se requiere de los expertos. También crece la capacidad de almacenar y distribuir información, se comienza así a “hallar convergencia digital y democratización de los recursos” (Aguilar, 2012). En esta etapa nace la división de los usuarios en nativos digitales (aquellos que nacieron con los recursos digitales disponibles) y los inmigrantes digitales (aquellos que tuvimos que adaptarnos al desarrollo tecnológico) pero la pregunta más relevante ha de ser si la presencia de las tecnologías supone alcanzar saberes y destrezas significativas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Web 2.0 supone un paso adelante en la evolución de Internet, para incorporar al usuario como un agente activo en su funcionamiento, y no como un mero cliente o receptor de la información. Esto pasa por sitios web dinámicos, en los que al usuario se le permita interactuar, generar contenido, o formar parte de comunidades virtuales. Para que sugiera la Web 2.0, naturalmente tuvo que haber una Web 1.0 en la que solo podían producir material aquellos expertos en lenguaje computacional y permitían una interacción unidireccional. La Web 2.0 se compone de aplicaciones que dan al usuario el poder de crear, editar y difundir contenidos a través de páginas y sitios web bidireccionales en que además se permite disponer de espacios para poder expresar opiniones y puntos de vistas personales o de comunidades a fines. El software se hizo más intuitivo y amigable, lo que permitió al usuario tomar control de la administración y posibilidad de poner su propio contenido de forma atractiva, según su área de conocimiento y de su propio interés.

El término se originó en 2004, producto de la conferencia de Tim O’Reilly sobre el futuro de Internet, y juega con la denominación usual para los programas informáticos (1.0, 1.1., 1.2, 2.0, etc.) a medida que se actualizan y mejoran. Sin embargo, no se refiere realmente a una mejoría técnica de la red, sino a una manera distinta de entenderla y utilizar sus posibilidades. Ejemplos de esta herramienta son:

*Redes sociales.* Comunidades virtuales en las que personas a distancia pueden comunicarse en tiempo real por escrito (chat), pueden disponer de su información públicamente y conectarse con otras personas que compartan sus intereses, su historia o sus deseos (incluso románticos).

*Las Wikis.* Sitios de acceso libre a la información mediante la acumulación voluntaria de saberes, a la manera de las antiguas enciclopedias, pero esta vez organizada de manera colaborativa: cada usuario aporta su granito de arena.

*Blogs.* Páginas unipersonales o grupales que hacen las veces de diario, de publicación o de texto literario, para compartir diversas formas de texto y de relato (incluso audiovisual) valiéndose de las herramientas de la Internet y recibiendo además feedback de los lectores o seguidores.

*Sitios de alojamiento de videos.* El más conocido de ellos es YouTube, una plataforma en que los usuarios pueden subir diverso contenido audiovisual y de paso compartir apreciaciones, comentarios y gustos en la materia, o también convertirse en locutores y comentaristas llamados “YouTubers”.

*Páginas de venta online.* Servicios no sólo de venta, sino de intercambio de opiniones entre los compradores y de contacto con las empresas que ofrecen bienes o servicios. Las más conocidas de todas son Amazon y eBay.

*Podcasts.* La radio no ha muerto, sino que existe en la web 2.0, bajo el formato podcast: emisiones almacenadas online que permiten al usuario escucharlas cuando y donde quiera, a menudo ofreciendo conocimientos, tutoriales o simplemente programas de ocio.

*Presentaciones online.* Inspiradas en el programa PowerPoint, estas páginas ofrecen servicios de elaboración de presentaciones, con fines expositivos para empresas, escuelas y universidades, permitiendo el uso del potencial audiovisual y multimedia de Internet en diversos ámbitos cotidianos.

*Mapas conceptuales y mentales.* Otro servicio popular en la Web 2.0, especialmente con fines de estudio: las páginas que ofrecen la posibilidad de elaborar en línea diagramas de flujo, mapas conceptuales y otras técnicas de aprendizaje o de

explicación visual de contenidos. Algunas conocidas son Mindmeister, Coggle.it y Mindomo.

## **RECURSOS DIDACTICOS DE QUE DISPONE EL PROFESOR HOY.**

La resistencia al cambio, de cierta forma, es una condición humana. Cuando una situación se ve alterada surge la duda si adaptarse a ella o resistir con la esperanza de que el tiempo la supere como a una moda de verano. Esto ha ocurrido en los últimos años en el campo de la enseñanza. Las nuevas tecnologías han llegado pero los profesores tienen dificultades para adaptarse. Para ellos la tecnología representa una amenaza que interfiere en sus métodos de enseñanza que han usado tradicionalmente. “La reticencia de los profesores se ve alimentada por un complejo entrelazamiento entre el enfoque tecno céntrico asociado a las TI, las barreras reales al cambio y el malestar profesional” (Watson, 1998) Les preocupa que la tecnología pueda alterar la interacción cara a cara con sus estudiantes, mismo aspecto que los modelos tradicionales lo fomentan como una condición esencial para que el aprendizaje se produzca.

Los profesores también argumentan que la tecnología puede significar una fuente importante de distracción en la sala de clases. Los teléfonos inteligentes, los juegos en línea, las redes sociales pueden interferir en la atención de sus alumnos, lo que a su vez implica mayor esfuerzo por parte de ellos para mantener el foco de atención en la clase.

Otra razón para poner en duda la adopción de las nuevas tecnologías por parte de los maestros es la preocupación por la privacidad, tanto de ellos como de sus alumnos. Mucho se ha hablado de las amenazas en línea, acoso cibernético, el robo de identidad, filtraciones de datos personales y sensibles, todo lo cual sirve como un excelente argumento para impedir la presencia de la tecnología en sus aulas.

En el fondo, la resistencia al cambio se basa en el temor y la incertidumbre de pasar de un ambiente seguro y controlado a uno cambiante e incierto. Los maestros no consideran que vale la pena un esfuerzo extra por adaptarse a un nuevo escenario. No están dispuestos a conocer nuevos aportes y se concentran en impedirlos o

evitarlos el tiempo mayor posible. “Creo que estas barreras pueden verse como la manifestación de un círculo vicioso en el que estos profesores se sienten atrapados, incapaces de ver un camino a seguir o de negociar una ruta para explorar y adoptar el uso regular del ordenador en sus aulas. “ (Watson, 1998)

Otro aspecto no menos importante son las personalidades de cada uno, estudios realizados han puesto de manifiesto ciertos rasgos de personalidad y estados emocionales que impiden la adopción de la tecnología, personalidades impulsivas, intolerancia a estímulos negativos, ansiedad, irritabilidad son variables que influyen en la decisión por darle una oportunidad a la tecnología.

Finalmente, sobre este tema, se podría mencionar que existen problemas más estructurales como la cultura propia de la organización que entrega el servicio educativo, la infraestructura, los costos, muchas veces elevados que deben invertir en equipos y servicios, y la formación profesional de los equipos humanos a cargo de la enseñanza, aun así, ellos estén dispuestos.

Las TIC en educación, según la evidencia proveniente de la literatura sobre el tema, promueve una serie de beneficios tanto para el profesor como para el alumnado. A continuación, se enumeran algunos de los principales aportes en esta materia:

1.- El uso de herramientas tecnológicas motiva y mantiene la atención de los alumnos. Los contenidos son asimilados más fácilmente. Un estudiante puede acceder a información en varias fuentes y en varios formatos, en forma escrita, en audio, en video y muchas veces puede interactuar con los mismos creadores de esa fuente.

2.- El uso de las tecnologías de la información facilitan la interacción entre los actores de el proceso enseñanza y aprendizaje, generando instancias propicias para desarrollar trabajo en equipo. Esto permite que el alumno se ponga en contacto con el profesor, pares de clase, autores, especialistas, etc. Estas posibilidades eliminan barreras psicológicas y geográficas lo que a todas luces es una gran ventaja.

3.- las TIC fomentan la autonomía de los alumnos. Por una parte, las TIC permiten a las personas aprender a su propio ritmo. Existen tutoriales que, al estar grabados y disponibles en la red, los alumnos pueden tomar decisiones de acuerdo a su propia necesidad, los pueden visualizar tantas veces quieran, pueden complementarlos con otros materiales sobre el mismo tema y avanzar según sus decisiones o bajo la guía de un especialista.

Barrero, concluye en su estudio, que las TIC ayudan a los usuarios en el proceso de aprendizaje de forma significativa, amena y motivadora, respetando los ritmos de aprendizaje y las posibilidades creativas de cada estudiante. Esta autora también destaca que estas nuevas herramientas se pueden utilizar tanto en forma individual como grupal favoreciendo el aprendizaje colaborativo. Es indagaciones posteriores los alumnos que vivieron la experiencia de uso de tecnología en la clase demostraron satisfacción y disfrute por el trabajo realizado y que lo han extendido a otras materias del currículo. (Barrero Fernández, 2019)

## **METODOLOGÍA**

Como parte de una investigación internacional, se aplicó una encuesta mediante un formulario de Google. Este formulario consta de dos secciones principales; la primera presenta la iniciativa y solicita algunos datos de identificación como: correo electrónico, institución donde trabaja, edad, años de experiencia laboral y nivel educacional en que se desempeña. La segunda sección contiene 21 afirmaciones a las cuales el encuestado puede responder con alternativas de una escala Likert que van de mayor a menor según su nivel de apreciación. Se enviaron aproximadamente 200 formularios. Se recibieron 109 respuestas, las que pasan a constituir la muestra no probabilística. Esta muestra la constituyen 26 docentes que se desempeñan en el nivel inicial (23,9%), 68 en nivel básico (62,4%), 36 en el nivel medio (33%) y 16 en el nivel superior (14,7%). Con los datos obtenidos se construyó una planilla Excel, las preguntas se agruparon en cinco niveles de acuerdo a la naturaleza de los temas encuestados, estos son: Información y alfabetización

informativa, comunicación y colaboración, Creación de contenidos digitales, seguridad y resolución de problemas. Finalmente se tabularon los resultados.

## Resultados

**Tabla Número 1**

| AREA                                     |  | NO<br>CONOCE | BASICO | INTERMEDI<br>O | AVANZAD<br>O |
|--|--|--------------|--------|----------------|--------------|
| Información y alfabetización informativa | Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales | 0            | 15,8   | 50,5           | 33,7         |
|  | Evaluación de información, datos y contenidos digitales                      | 4,2          | 47,9   | 32,3           | 15,6         |
|  | Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales   | 2,1          | 18,8   | 58,3           | 20,8         |
| Promedio                                 |  | 2,1          | 27,5   | 47,0           | 23,4         |

Fuente: elaboración propia.

La Tabla número 1 indica que los profesores encuestados se auto perciben mayoritariamente en nivel intermedio en cuanto a su nivel de información y

alfabetización digital. El mejor aspecto que declaran es almacenamiento y recuperación de datos y contenidos digitales, seguido navegación y filtración de datos y contenidos digitales. Existe un número relevante que evalúa estas habilidades en nivel avanzado.

**Tabla Número 2**

| AREA                              |   | NO<br>CONOCE | BASICO      | INTERMEDIO  | AVANZADO    |
|-----------------------------------|---|--------------|-------------|-------------|-------------|
| Comunicación<br>y<br>colaboración | Interacción<br>mediante las<br>tecnologías<br>digitales | 0            | 24          | 57,3        | 18,8        |
|                                   | Compartir<br>información y<br>contenidos<br>digitales   | 2,1          | 32,3        | 47,9        | 17,7        |
|                                   | Participación<br>ciudadana en<br>línea                  | 5,2          | 46,9        | 38,5        | 9,4         |
|                                   | Colaboración<br>mediante<br>canales<br>digitales        | 11,5         | 54,2        | 25          | 9,4         |
|                                   | Netiqueta   | 24           | 38,4        | 28,1        | 9,4         |
|                                   | Gestión de la<br>identidad digital                      | 37,5         | 40,6        | 13,5        | 8,3         |
| <b>PROMEDIO</b>                   |   | <b>13,4</b>  | <b>39,4</b> | <b>35,1</b> | <b>12,2</b> |

Fuente: creación propia.

La tabla número 2 que dice relación con la comunicación y colaboración de los profesores con sus pares y alumnos. La autopercepción es cuantitativamente mayor

en nivel básico. La cifra más alta la constituye el concepto de participación ciudadana en línea, seguido de la gestión de la identidad digital, las cuales los encuestados las evalúan en nivel básico. Es relevante que el aspecto de interacción mediante tecnologías digitales la evalúan en nivel intermedio lo cual es importante, aunque muy lejos del nivel avanzado que sería lo óptimo.

**Tabla Número 3**

| AREA                                      |  | NO<br>CONOCE | BASICO      | INTERMEDIO  | AVANZADO   |
|---|--|--------------|-------------|-------------|------------|
| Creación<br>de<br>contenidos<br>digitales | Desarrollo de<br>contenidos<br>digitales                     | 3,1          | 25          | 58,3        | 13,5       |
|   | Integración y<br>reelaboración<br>de contenidos<br>digitales | 3,1          | 45,8        | 34,4        | 16,7       |
|   | Derechos de<br>autor y<br>licencias                          | 11,5         | 63,5        | 19,8        | 5,5        |
|   | Programación   | 38,5         | 52,1        | 9,4         | 0          |
| <b>Promedio</b>                           |  | <b>14,1</b>  | <b>46,6</b> | <b>30,5</b> | <b>8,9</b> |

La tabla N°3 ilustra aspectos de creación de contenidos digitales, en general los profesores se perciben en nivel básico, los aspectos más desfavorecidos son derechos de autor y licencias y conocimientos de programación. En tanto, los profesores se perciben un poco mejor en desarrollo de contenidos digitales, el 58,8% indica estar en nivel intermedio.

**Tabla Número 4**

| AREA            |  | NO<br>CONOCE | BASICO      | INTERMEDIO  | AVANZADO    |
|-----------------|--|--------------|-------------|-------------|-------------|
| Seguridad       | Protección de dispositivos                         | 8,3          | 71,9        | 16,7        | 3,1         |
|                 | Protección de datos personales e identidad digital | 6,2          | 64,9        | 26,8        | 2,1         |
|                 | Protección de la salud                             | 2,1          | 39,2        | 19,6        | 39,2        |
|                 | Protección del entorno                             | 26,8         | 37,1        | 23,7        | 12,4        |
| <b>Promedio</b> |  | <b>10,9</b>  | <b>53,3</b> | <b>21,7</b> | <b>14,2</b> |

La tabla N° 4 presenta el modo como los profesores ven los aspectos de seguridad. Con bastante claridad, ellos se autocalifican en nivel básico. Los aspectos protección de dispositivos y protección de datos personales e identidad digital alcanzan los dígitos más altos y están precisamente en el nivel básico.

**Tabla Número 5**

| AREA                    |                                  | NO<br>CONOCE | BASICO | INTERMEDIO | AVANZADO |
|-------------------------|----------------------------------|--------------|--------|------------|----------|
| Resolución de problemas | Resolución de problemas técnicos | 29,9         | 32     | 30,9       | 7,2      |
|                         | Identificación de necesidades y  | 7,2          | 52,6   | 30,9       | 9,3      |

|                 |   |             |             |             |             |
|-----------------|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
|                 | respuestas tecnológicas                                     |             |             |             |             |
|                 | Innovación y uso de la tecnología digital de forma creativa | 4,1         | 49,5        | 32          | 14,4        |
|                 | Identificación de lagunas en la competencia digital         | 6,1         | 49          | 35,7        | 9,2         |
| <b>PROMEDIO</b> |   | <b>11,8</b> | <b>45,8</b> | <b>32,4</b> | <b>10,0</b> |

La tabla N° 5 representa los aspectos de resolución de problemas, en general en esta área los docentes se califican en nivel básico. Los aspectos identificación de necesidades y respuestas tecnológicas e innovación y uso de la tecnología digital en forma creativa obtienen los dígitos más altos respectivamente. También es importante reconocer que los profesores son capaces de reconocer que les cuesta reconocer lagunas en la competencia digital, lo que fue discutido en las páginas previas de este trabajo.

### **Conclusiones**

Ante los resultados encontrados, se puede concluir que los profesores reconocen que sus competencias digitales se han desarrollado mayoritariamente en nivel básico.

Algunas áreas muy puntuales como; navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales y almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales, en cuyas áreas se califican claramente en

nivel intermedio. También se perciben con mejores competencias en interacción mediante las tecnologías digitales y desarrollo de contenidos digitales lo que representa un mejor indicador.

Áreas con muy baja percepción de desarrollo de competencia más sólidas son: derechos de autor y licencias, protección de dispositivos y protección de datos personales e identidad. Temas controvertidos en esta parte del mundo, en que como sociedad nos apegamos poco a las reglamentaciones de tipo legal. Aspecto que debemos mejorar.

Este estudio deja en claro la necesidad que tenemos los profesores de desarrollar competencias digitales apostando a despertar la creatividad a partir de la innovación y a potenciar el desarrollo de habilidades en nuestros alumnos. (Tapia Silva, 2021)

Las nuevas tecnologías permiten compartir puntos de vista con personas de diferentes orígenes culturales y sociales. Incentiva a los estudiantes a escribir correos electrónicos para instituciones de otras regiones e incluso a distintos países. Además, puedes buscar recursos digitales como plataformas que ayudan a los estudiantes que residen lejos se integren al equipo de trabajo en las tareas domiciliarias conjuntas.

La utilización segura y responsable de las tecnologías es un tema importante cuando se trata de habilidades digitales. No se trata de usar aisladamente algún recurso para decir que se trabaja de la mano con tecnología. Es distinto entender como se relacionan la tecnología con la cultura, el derecho y la ética, es un desafío que todo docente deberá enfrentar para lograr ciudadanos que convivan digitalmente sin exponerse a peligros o agredir a otros por esta vía.

Finalmente se debe destacar la experiencia vivida en este Macroproyecto Iberoamericano, unir distintas culturas, compromisos, responsabilidades no es una tarea fácil. Se ha logrado mover un poco un árbol cuyos frutos pueden madurar en

el tiempo y caer en tierra fértil para que otra iniciativa crezca en beneficio de los docentes de Latinoamérica que tienen la voluntad de mejorar sus prácticas educativas y sin duda estos medios le aportarán insospechadas oportunidades de cambio.

## Referencias bibliográficas

Aguilar, G. A. (2012). Competencias digitales y docencia: Una experiencia desde la práctica universitaria. *Innovación Educativa*, 12.

Area, M. (2009). *Introducción a la Tecnología Educativa*. Universidad de La Laguna.

Barrero Fernández, B. (2019). Las TIC y la formación inicial del profesorado / The TIC and the Initial Teacher Training. *Revista Internacional de Aprendizaje en Ciencia, Matemáticas y Tecnología*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.37467/gka-revedumat.v6.1867>

Becerra, M. (2003). *Sociedad de la información: Proyecto, convergencia, divergencia* (1. ed). Grupo Editorial Norma.

Tapia Silva, H. (2021). *Integración de las TIC en la formación inicial de profesores*. Editorial ebooks Patagonia - Editorial Universidad de La Serena.

Trujillo, J. (2012). *La Tecnología Educativa Como Disciplina Pedagógica Evolución*. Revista Mendive Científico Pedagógica.

Watson, D. M. (1998). Blame the technocentric artefact! What research tells us about problems inhibiting teacher use of IT. En G. Marshall & M. Ruohonen (Eds.), *Capacity Building for IT in Education in Developing Countries* (pp. 185–192). Springer US. [https://doi.org/10.1007/978-0-387-35195-7\\_20](https://doi.org/10.1007/978-0-387-35195-7_20)

## 20.

### EXPERIENCIAS EN PROCESOS DE INTERNACIONALIZACIÓN:

El caso de la participación de Chiapas en el  
“Macroproyecto Iberoamericano, Diagnóstico en  
competencias digitales”, REDIPE.

Ivett Reyes Guillén<sup>46</sup>

Socorro Fonseca Córdoba<sup>47</sup>

*Universidad Autónoma de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México*

#### Introducción

El presente documento expone los resultados de la participación del Cuerpo Académico Sociedad, Cultura y Educación PRODEP-157 de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas, en el “Macroproyecto Iberoamericano,

---

<sup>46</sup> [reyes.flor@unach.mx](mailto:reyes.flor@unach.mx) (967) 67 195 3137 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-9738-4554> Doctora y Maestra en Ciencias por El Colegio de la Frontera Sur, ECOSUR. Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas. Perfil deseable PRODEP. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores SNI, Integrante del CA-UNACH-157 PRODEP. Presidente de la Red de Investigación en Salud Pública y Atención a problemas del Desarrollo, REINVESAD. Miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE. Ha publicado libros, capítulos de libros y artículos indexados internacionales en las líneas de investigación Cultura, Política y Educación, así como Sociedad, Sustentabilidad y Salud, desde un enfoque interdisciplinar.

<sup>47</sup> [socorro.cordoba@unach.mx](mailto:socorro.cordoba@unach.mx) (967) 67 195 3137 Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Autónoma de Chiapas, San Cristóbal de Las Casas, Chiapas, México. Profesor de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Chiapas. Perfil deseable PRODEP. Líder del CA-UNACH-157 PRODEP. Miembro de la Red de Investigación en Salud Pública y Atención a problemas del Desarrollo, REINVESAD. Miembro de la Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE.

Diagnóstico en competencias digitales”, avalado por la Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE.

La intención del equipo de trabajo a través de este capítulo es mostrar tanto los resultados del estudio aplicado en Chiapas, México, como la narrativa de la experiencia en procesos de Internacionalización para el trabajo colaborativo, interinstitucional, interdisciplinar que abone al crecimiento académico de los investigadores y especialmente para el mejoramiento de la calidad académica de los programas de estudio involucrados.

**Primera parte.** *Competencias digitales docentes, el caso de docentes de nivel medio superior y superior en Chiapas, México*

En el mundo de la educación, se venía dando una digitalización de los procesos con cierta resistencia de la comunidad docente en los distintos niveles educativos; pero la pandemia por COVID-19 ha hecho que desde 2020 el mundo se haya digitalizado con una velocidad sin precedentes.

Ante los mecanismos de confinamiento en diversos países, ha dejado a la modalidad virtual como la única forma de no interrumpir las actividades académicas. Esto, sin embargo, ha originado que los docentes en todos los niveles y especialmente a nivel medio superior y superior, que trabajaban en modalidad presencial, tengan muchas dificultades al pasar abruptamente a una modalidad relativamente nueva para ellos, acentuando la preocupación de autoridades y los propios docentes sobre sus competencias digitales.

A finales del siglo XX e inicios de este siglo XXI, antes de iniciada la pandemia COVID-19, ya se discutía aún sobre las formas de hacer entrar al mundo al uso de las tecnologías que nos hicieran producir con mayor agilidad y reducir los tiempos e incluso costos (Blanco, 2020; Álvarez y Harris, 2020). Las medidas de prevención de contagios utilizada por la mayoría de los países, la sana distancia y el confinamiento social, han sido factores que propiciaron el dominio de las tecnologías para continuar las actividades humanas desde casa. Sin duda, en poco tiempo habrá estudios que lleguen a contabilizar, a nivel mundial y regional, los costos reducidos por el trabajo desde casa y los beneficios sociales por ello.

En esta necesidad de cambio de conductas, de hábitos, traemos al presente la teoría del reflejo, la cual expresa que la actividad del aprendizaje persigue la capacidad informativa y la generación de conocimientos que permitan formar hábitos (Israel, 2004). La formación de hábitos es un elemento que se persigue como forma preventiva y de disminución de contagios por los gobiernos latinoamericanos ante la pandemia, lo que pretende aminorar los costos económicos y aumentar la capacidad de atención sanitaria. No obstante que las poblaciones muestran una gran capacidad de comprender, juzgar y transmitir información referente a la enfermedad, las medidas de actuación de la población son deficientes y se refleja en sus cifras de contagio, morbilidad y mortalidad.

Dentro de esta realidad, el uso de tecnologías para la mayoría de las actividades económicas y de servicios, desempeñan un papel preponderante garantizando, mediante la digitalización del trabajo, la protección de los derechos humanos proveyendo servicios públicos, educación, prevención y cuidados a la salud. Se resguardaron a las poblaciones y se está educando la generación actual para una vida que exige el autocuidado y la seguridad de las poblaciones humanas.

El factor paternalista de los gobiernos es un elemento crucial para entender que, desde la cognición social, la resolución de cualquier evento debe ser resuelta únicamente por parte del gobierno obviando las responsabilidades individuales (Morales y Prego, 2002); pero hoy, para la humanidad del 2020, se necesita resolver la situación desde cada uno para todos y desde todos para cada uno, garantizando el involucramiento de la sociedad y gobierno para abrir nuevas opciones de desarrollo.

El uso obligado de tecnologías y la digitalización el trabajo, genera un sin número de preguntas, dentro de ellas ¿cuáles son las competencias digitales con que cuentan los docentes de nivel medio superior y superior en Chiapas?

Basados en lo anterior, el presente documento expone los resultados de un proyecto de investigación sobre las competencias digitales de docentes en el nivel medio superior y superior en Chiapas.

**Metodología.** El presente estudio, se realizó desde Chiapas, México y forma parte del “Macroyecto Iberoamericano, Diagnóstico en competencias digitales”, REDIPE. Se utilizó la encuesta como método cuantitativo para la recopilación de información y se aplicó en forma digital a través de *Google forms*, en idioma español. El cuestionario, se mantuvo

en plataforma hasta que la muestra alcanzó un tamaño de  $n= 350$  participantes. El cuestionario se estructuró de acuerdo con la necesidad de levantar información respecto a las competencias digitales que los docentes de nivel medio superior y superior, consideran tener. El único criterio de selección de la muestra fue ser docente de nivel medio superior y superior en Chiapas.

**Resultados y discusión.** Es interesante encontrar que el área de especialización con mayor porcentaje de docentes son las ciencias sociales (54%), seguido de ciencias naturales (15%) y matemáticas (13%), el porcentaje restante (18%) corresponde a diversas disciplinas como física, enseñanza del inglés, educación física, español.

En cuanto a competencias digitales tenemos:

a) *Navegación, búsqueda y filtrado de información, datos y contenidos digitales:* Únicamente el 10% afirma saber utilizar mecanismos avanzados de búsqueda y filtrado de información confiable. La mayoría sabe navegar (69%) por internet y localizar información o recursos educativos digitales en diferentes formatos confiables; pero de modo general. El resto (21%), sabe que el internet puede ser una buena fuente de información, pero no sabe cómo buscar información académica confiable.

b) *Evaluación de información, datos y contenidos digitales:* Evalúa con calidad de los recursos educativos que encuentra en internet, mediante procedimientos claros, el 38% de la muestra. El resto, conoce que existe mucha información; pero solo realizan una evaluación básica de esta.

c) *Almacenamiento y recuperación de información, datos y contenidos digitales:* 54% reconoce que cuenta con competencias básicas para ello; pero se sienten capaces de organizar sus recursos. Por otro lado, el 46% reconoce poseer competencias que le permiten guardar, etiquetar y almacenar en su unidad, tanto como en la nube, la información que necesitan para su desempeño laboral en docencia.

d) *Interacción mediante tecnologías digitales:* Realiza interacciones básicas el 65%; mientras que el 35% cuenta con las

competencias necesarias para realizar interacciones avanzadas que incluso necesiten programación.

e) *Compartir información y contenidos digitales.* Utiliza mecanismos sencillos para estos fines, tales como correo electrónico, el 47%. Utiliza varias redes sociales y comunidades en línea para compartir información (36%); solo el 17% cuenta con las competencias digitales que le permiten compartir información a través de diversos medios digitales y plataformas.

Aunado a los resultados desplegados con antelación, necesitamos reflexionar sobre el desarrollo tecnológico actual, que nos representa un panorama complejo dentro del área de la educación en todos sus niveles. Es un reto para este siglo, XXI, reorientar la labor docente ya que no es suficiente con transmitir conocimientos en cátedras tradicionales, sino que educar requiere de la manifestación de múltiples competencias, dentro de ellas las digitales (Morales, 2013), que si bien en confinamiento por la pandemia por COVID-19 aceleró su uso, también es cierto que nos mostró sus potencialidades para el mundo y el entramado esta realidad tecnológica. Pero también hizo evidente la falta de habilidades docentes para estas prácticas educativas a través del uso de las TIC (Sánchez, et al, 2021).

Si bien, los hallazgos en este estudio nos muestran que no hay total ignorancia en el uso de las tecnologías, mantener un nivel básico de las competencias digitales en docentes de nivel medio superior y superior requiere ser atendido. Así también es sin duda una realidad que resulta de la franca resistencia al cambio, cambio específico en la inclusión de las tecnologías en el medio educativo.

Esta realidad se vislumbraba desde los primeros años del siglo actual, cuando surgió una nueva línea de trabajo en el terreno formativo, orientada a la incorporación de las TIC en los sistemas educativos a través incluso de los nuevos diseños curriculares (Colás y Pons, 2004). Se esperaba que el profesorado estuviera preparado, pero dos décadas después se cuenta con una realidad donde el nivel básico en conocimientos sobre manejo de las TIC es insuficiente.

## **Segunda parte:** experiencia en proceso de internacionalización

En la actualidad y desde finales del siglo pasado, la globalización como un proceso centrado en el flujo de ideas, recursos, personas, economía, cultura, conocimientos, bienes, servicios y tecnología, ha generado dinámicas aceleradas dentro de todos los ámbitos de la vida humana.

En específico dentro de la educación universitaria, las TIC, tecnologías de información y comunicación, han sido una herramienta esencial. Es desde el confinamiento por la pandemia COVID-19 que más que herramientas se convirtieron en el vehículo de comunicación eficaz, eficiente y en muchos casos, único. Como menciona González (2007), la universidad no se concibe sin reconocer estos acelerados cambios, no solo tecnológicos sino los que emanan de la vida globalizada con información constante y necesidades de homologación de habilidades y competencias a nivel mundial, tanto para estudiantes, como docentes.

Internacionalización de la educación superior es ahora un proceso que integra una dimensión internacional, intercultural y global a los objetivos, la enseñanza/aprendizaje, la investigación y las funciones de servicio de una universidad o sistema de educación superior.

Esta realidad ha generado distintas posturas ideológicas, metodológicas, actitudinales sobre si la internacionalización de la educación superior es un catalizador, un reactor o un agente de la globalización sigue vigente.

Valdés y Ampudia (2009), consideraban que, al respecto, uno de los retos a los que se enfrentaría la educación superior, en modalidad presencial, semipresencial, a distancia, mixta, integrada, técnica o profesionalizantes, es el uso de las TIC y la calidad de los resultados de procesos de enseñanza e investigación. Una década después, con el ya mencionado confinamiento COVID, las dinámicas se aceleraron hacia el uso de las TIC y el rescate de mecanismos de calidad para el ejercicio de procesos educativos y de investigación.

De acuerdo a las exigencias actuales y tras el impulso que el confinamiento generó, la internacionalización de la educación superior está a la vanguardia en el desarrollo humanístico, científico, tecnológico y se están adecuando los planes y programas de

estudio hacia la flexibilización, la innovación tecnológica y pedagógica, la inclusión y el derecho.

Para que lo anterior sea posible, se intensifican los diseños y las actividades en dos vertientes, la internacionalización al interior de las instituciones educativas (Sebastián 2005), con el objetivo de contribuir a la mejora de la calidad, pertinencia e introduciendo la dimensión internacional en la cultura institucional y los estándares internacionales en la oferta, métodos docentes, investigación y extensión, procedimientos de gestión y la demanda de servicios educativos.

Por otra parte, la internacionalización hacia el exterior (Sebastián, 2005), que tiene por objetivo la proyección de la oferta y capacidades de la institución educativa tratando de ampliar la visibilidad, el reconocimiento y el ámbito de desenvolvimiento e influencia de esta.

En estas dinámicas, las TIC ofrecen ventajas en cuanto al tiempo, espacio y costos de los procesos educativos que abren espacios de acción a nivel regional y mundial. Dentro de los beneficios se pueden considerar a:

1. La apertura de la cultura institucional
2. Mejora de la calidad de la oferta docentes y de investigación
3. Ampliación de cobertura
4. Reconocimiento y acreditación de los programas de estudio
5. Articulación de sinergias institucionales

En este sentido y sumando a la información expuesta hasta este momento, dentro de los procesos de internacionalización actuales se requiere del análisis de los *sentires*, académicos y humanos, producto de estos procesos, que si bien, está presente el sentimiento de frustración en un porcentaje del personal docente que no cuenta con habilidades y competencias digitales que le faciliten la tarea; también es cierto que el rescate de sentires y pensamientos positivos es alto. Se exponen entonces estas experiencias en las dos vertientes, las pertenecientes a la experiencia académica por si sola, y las correspondientes a los sentires humanos generados en sus participantes.

Es preciso puntualizar que en adelante se revisarán los sentires académicos y humanos percibidos y analizados por las autoras de este capítulo, como resultado de la participación en el “Macroproyecto Iberoamericano, Diagnóstico en competencias digitales”, REDIPE,

cuya coordinadora habita en Ecuador y forma parte de la Universidad Nacional de Chimborazo, Dra. Angélica Urquizo.

**Sentires académicos.** Una de las percepciones respecto a este tipo de ejercicios de internacionalización, es el compañerismo académico, el trabajo coordinado y acompañado. Al respecto, la Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2023), significa armonía y buena correspondencia entre compañeros. Definitivamente, el éxito de las relaciones laborales está directamente relacionados con la presencia del compañerismo.

En las actividades internacionales, en modalidad virtual, síncronas y asíncronas, se mostró el compañerismo claro y fortalecido por el liderazgo de la coordinación general del proyecto. Los participantes, en lugares distintos de ubicación física, en momentos simultáneos o no, eran parte de acciones concretas de compañerismo, tales como, enseñanza de procesos, de contenidos y el acompañamiento puntual y amigable ante el uso de las TIC. Lo anterior, generó procesos de enseñanza-aprendizaje con fomento al desarrollo de habilidades y competencias digitales.

Esta percepción se asoció de modo directo con la sensación de *fortaleza académica*, es decir, la fuerza y el vigor para el desarrollo de actividades académicas que sumaran a dos procesos, el educativo y el de investigación.

Otro de los elementos que se suman a la percepción respecto del trabajo internacional e interinstitucional dentro del macroproyecto, fue el desarrollo de la creatividad y la comunicación como factores determinantes del éxito perseguido dentro de los procesos desarrollados, de forma conjunta e individual.

Por último, la disposición de los participantes fue una constante, que se vio favorecido por la agilidad y flexibilidad de los procesos desarrollados a través del uso de las TIC, que involucraron a todos sus participantes en una dinámica de aprendizaje continuo.

**Sentires humanos.** Este apartado puede iniciarse citando a Freire (1998) con la pedagogía de la autonomía, documento en el que se explicita a todo acto educativo como un acto político e ideológico y es enfático al afirmar que va más allá de la simple transmisión de conocimientos. Es por ello por lo que Freire expone la necesidad de analizar al quehacer docente desde una perspectiva humanista y comprometida con el desarrollo del individuo, no con la economía; esto conduce a reflexionar que dentro de las actividades sustanciales

de un profesor universitario, están la docencia, investigación y extensión, procesos que necesitan de esta misma reflexión, sumar comprometidamente al desarrollo del individuo.

Por lo anterior, las autoras de este capítulo consideran necesario realizar este ejercicio de exponer dentro de los resultados del proyecto, los sentires humanos, las experiencias desde la humanidad de los involucrados en estas actividades de internacionalización e inter-institucionalización de la academia.

Freire se adelantaba al razonamiento de lo que serían los procesos educativos en modalidad virtual, como parte de las exigencias de una realidad globalizada, y expuso la necesidad de evitar la subordinación de la educación en calidad de apéndice de la economía, a lo que requiriere de puntual investigación; pero se puede afirmar que los ejercicios virtuales, requieren de liderazgos positivos, compañerismo, comunicación asertiva y solidez en la formación académica de sus actores, para lograr resultados exitosos y sin perder la esencia de los procesos educativos.

Esto último puede explicarse con lo que Freire (1998) llama “saberes docentes”, aunque él reconoce nueve, mismos que pueden expresarse de la siguiente manera: 1) seguridad, competencia profesional y generosidad; 2) compromiso; 3) la libertad y autoridad en proceso dialógico; 4) toma consciente de decisiones y colaborativa; 5) la calidad de la escucha, es decir, saber escuchar; 6) reconocer que la educación es una expresión ideológica; 7) disponibilidad para dialogar; 8) querer bien al estudiantado en un ambiente de respeto; y 9) la comprensión, la claridad, de que la educación es una forma de intervención en el mundo.

De esta manera, la práctica educativa es una relación dialéctica, holista, humanista, ética, que abre las puertas a un mundo mejor (García-Retana, 2014) y, este ejercicio de investigación dentro del “Macroproyecto Iberoamericano, Diagnóstico en competencias digitales”, REDIPE, lo constató.

Los participantes se percibieron valorados, escuchados, acompañados en un ambiente de tranquilidad y armonía lográndose resultados importantes para los objetivos planteados en el macroproyecto tanto como, para los objetivos específicos de cada institución participante.

**Oportunidades generadas.** Se tejieron importantes oportunidades de desarrollo, la formación de redes de colaboración armónicas con los objetivos de un proceso educativo con perspectiva humanista. Así también, se abrieron espacios académicos consecutivos, estancias académicas en modalidad virtual, generación y transmisión de conocimiento, publicaciones y el análisis puntual de las fortalezas y debilidades que analizadas plantean nuevas metas.

Dentro de estas nuevas metas se consideran: 1) dar continuidad a proyectos conjuntos; 2) generación y fortalecimiento de estancias académicas presenciales y virtuales; 3) procesos de educación continua en modalidad virtual y 4) publicaciones conjuntas con el objetivo central del fortalecimiento académico y el sentir común.

### **Conclusiones.**

#### **Respecto a las competencias digitales exploradas en el marco del macroproyecto iberoamericano, el caso de Chiapas.**

Las actividades hoy estructuradas y realizadas de manera virtual nos exigen no frenar y garantizar la vida social, económica, educativa, cultural permanentemente activa. De modo general, alrededor del 70% de los docentes que participaron en el estudio, cuenta con las competencias digitales básicas; el 30% restante considera contar con un amplio conocimiento en el manejo de las TIC y les permite compartir información a través de medios digitales, plataformas e incluso programación de herramientas específicas para su quehacer docente.

Lo anterior, revela que los docentes, en nivel medio superior y superior, necesitan avanzar de competencias digitales básicas a nivel medio y avanzado, ya que, en la actualidad estamos viviendo un proceso de tecnologización con mayor velocidad en procesos educativos. Por ello, los docentes de educación superior requieren de este tipo de conocimientos, habilidades y destrezas, mismas que pueden ser logradas mediante cursos de educación continua.

**Sobre la experiencia de internacionalización.** En este caso, se pueden enlistar enunciados conclusivos de gran relevancia:

1. En las actividades internacionales, en modalidad virtual, síncronas y asíncronas, se identificó al compañerismo y al liderazgo positivo como factores determinantes para

el correcto desarrollo de los procesos educativo y de investigación, bajo una coordinación incluyente, amigable, confiable y con firme calidad académica.

2. El proceso de desarrollo de la investigación y los procesos educativos y de adquisición de habilidades y competencias digitales se desarrollaron bajo un enfoque humanista.
3. Se afirma que los ejercicios virtuales, requieren de saberes docentes esenciales como son el liderazgo positivo, compañerismo, comunicación asertiva y solidez en la formación académica, como elementos necesarios para el logro de resultados exitosos y sin perder la esencia de los procesos educativos.
4. Los procesos dentro del marco del macroproyecto, en modalidad virtual, es percibido como un proceso desarrollado en un ambiente de relación dialéctica, holista, humanista y ético; lo que dio como resultado el logro de los objetivos planteados de modo general y particular; pero también generó oportunidades de desarrollo colectivo e individual, internacionales y nacionales, redes de colaboración y nuevos ejes de investigación en el orden de la educación actual inmersa en un mundo globalizado.

## Referencias bibliográficas

- Alsina Valdés y Capote J y Ampudia RV. (2009). La internacionalización de la educación superior: estandarización de criterios para objetos de aprendizaje interactivos. REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios, (54),111-122. ISSN: 0188-168X. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34012025011>
- Álvarez, R P y Harris, P R. (2020). COVID-19 en América Latina: Retos y oportunidades. Revista chilena de pediatría, 91(2), 179-182. <https://dx.doi.org/10.32641/rchped.vi91i2.215>
- Blanco, A. (Ed.). (2009). Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior. Editorial: Narcea
- Colas, P. y Pons, J. (2004). La formación del profesorado basada en redes de aprendizaje virtual: aplicación de la técnica DAFO. Teoría de la educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, núm. 5, pp. 207-222.
- Freire, P. (1998). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. México: Editorial Siglo XXI.
- García-Retana JA (2014). Compromiso y esperanza en educación: Los ejes transversales para la práctica docente según Paulo Freire. Revista Educación, vol. 40, núm. 01, pp. 113-132, 2015. Universidad de Costa Rica. <https://www.redalyc.org/journal/440/44043204007/html/>
- González, Jorge H., (2007) La internacionalización de la educación superior. Conferencia presentada en la reunión del Consejo Ejecutivo de la UDAPE. Universidad de Panamá, noviembre del 2006. Universidades No.33, enero-abril.
- Morales L. E. y Prego V. G. (2002) "Entrevistas electorales en las campañas políticas para la presidencia del gobierno de 1996 y 2000" Editorial Arco/Libros. Chile.
- Morales Arce, Víctor Gerardo (2013). Desarrollo de competencias digitales docentes en la educación básica. Apertura, 5(1),88-97. ISSN: 1665-6180. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68830443008>
- Núñez, IP. (2004) "Las necesidades de información y formación: perspectivas socio-psicológica e informacional" ACIMED Vol.12, No.5. Recuperado en Julio 2020 de

[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1024-94352004000500004&lng=es&tlng=pt](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1024-94352004000500004&lng=es&tlng=pt).

RAE, Real Academia Española (2023). Diccionario de la lengua española.

<https://dle.rae.es/compa%C3%B1erismo?m=form>

Sánchez, M., Fabián, L. y Melgoza, D. (2021). Competencias digitales docentes: una experiencia en el nivel universitario. *Hamutay*, 8(1), 59-66.

<http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v8i1.2236>

Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, 5(26). Redalyc,

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421475009>

## 21.

# MACROPROYECTO IBEROAMERICANO DIAGNÓSTICO EN COMPETENCIAS DIGITALES: SÍNTESIS DE EXPERIENCIAS

**Ibero-American Macroproject Diagnosis in Digital Competences: Synthesis  
of Experiences**

**Diagnóstico de Macroprojetos Ibero-Americanos em Competências Digitais:  
Síntese de Experiências**

**Angélica María Urquizo Alcivar<sup>48</sup>**

**Roberto Salomón Villamarín Guevara<sup>49</sup>**

Universidad Nacional de Chimborazo-Ecuador

### Resumen

La pandemia del COVID 19 en el ámbito de educación hizo que todos los países buscaran alternativas para garantizar el acceso en todos los niveles educativos. Esto provocó que se tomara más en cuenta el uso de las Tecnologías de información y comunicación (TICs) y al mismo tiempo se prestara atención a las competencias digitales de estudiantes y docentes. En este marco, surge la idea de un proyecto de investigación que terminó siendo un Macroproyecto Iberoamericano avalado por la Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) con el fin de

---

<sup>48</sup> Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo en Ecuador, Doctora en Matemática, Doctora en Educación. [aurquizo@unach.edu.ec](mailto:aurquizo@unach.edu.ec)

<sup>49</sup> Docente de la Universidad Nacional de Chimborazo en Ecuador. Licenciado en Ciencias Exactas, Doctor en Ciencias de la Educación mención Informática Educativa, Doctor en Educación. [rvillamarin@unach.edu.ec](mailto:rvillamarin@unach.edu.ec)

diagnosticar las competencias digitales docentes. El objetivo de este trabajo es presentar a manera de síntesis la experiencia desde los inicios hasta el cierre del proyecto de todos los participantes de Ecuador, Chile, Colombia y México, que fueron quienes pudieron mantenerse a lo largo de la vigencia de este. Se concluye entre otros aspectos que este tipo de experiencias ayudan no solamente a procesos de internacionalización de los participantes, sino que además permite conocer y contrastar realidades de otros contextos con el fin de buscar mejorar condiciones educativas tanto de docentes y estudiantes. Así mismo permitió entablar lazos de confraternidad y colaboración académica e investigativa entre las instituciones participantes.

**Palabras clave:** Macroproyecto Iberoamericano, Competencial digitales docentes, investigación, REDIPE

### **Summary**

When it comes to education, the COVID 19 pandemic made all countries look for alternatives to guarantee access at all educational levels. This caused the use of Information and Communication Technologies (ICTs) to be taken more into account and, at the same time, to pay more attention the digital skills of students and teachers. Within this framework, the idea of a research project emerged, and it became an Ibero-American Macroproject endorsed by the Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) in order to diagnose digital teaching skills. The objective of this work is to present a synthesis of the experience from beginning to end of all the project's participants from Ecuador, Chile, Colombia and Mexico, who were the ones who were able to maintain themselves throughout the validity of this project. It is concluded, among other aspects, that this type of experience helps not only the internationalization processes of the participants, but also allows them to know and contrasting realities from other contexts in order to seek to improve educational conditions for both teachers and students. Likewise, it allowed the establishment of ties of fellowship and academic and research collaboration between the participating institutions.

**Keywords:** Ibero-American Macroproject, Digital Competence for teachers, research, REDIPE

## **Resumo**

A pandemia da COVID 19 no campo da educação fez com que todos os países buscassem alternativas para garantir o acesso em todos os níveis educacionais. Isso fez com que o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) fosse mais considerado e, ao mesmo tempo, fosse dada atenção às habilidades digitais de alunos e professores. Neste quadro, surgiu a ideia de um projeto de investigação que acabou por ser um Macroprojeto Ibero-Americano avalizado pela Red Iberoamericana de Pedagogía (REDIPE) com o objetivo de diagnosticar competências pedagógicas digitais. O objetivo deste trabalho é apresentar como síntese a experiência desde o início até o fechamento do projeto de todos os participantes do Equador, Chile, Colômbia e México, que foram os que conseguiram se manter ao longo da vigência deste projeto. Conclui-se, entre outros aspetos, que este tipo de experiência auxilia não só os processos de internacionalização dos participantes, como também lhes permite conhecer e contrastar realidades de outros contextos de forma a procurar melhorar as condições educativas tanto para professores como para alunos. Da mesma forma, permitiu o estabelecimento de laços de companheirismo e colaboração acadêmica e de pesquisa entre as instituições participantes.

**Palavras-chave:** Macroprojeto Ibero-americano, Competência Digital para professores, pesquisa, REDIPE

## **Introducción**

Sin duda alguna la pandemia de la cual fue víctima el mundo desde el 2019 y que afectó significativamente a los países de América Latina hizo que los sistemas educativos de los diferentes países adopten la modalidad virtual o en algunos casos más bien telemática, como la manera de no interrumpir las actividades académicas. Esto, sin embargo, originó que los docentes en todos los niveles y especialmente a nivel básico y bachillerato que normalmente trabajaban en modalidad presencial tuvieran muchas dificultades al pasar abruptamente a una modalidad relativamente nueva para ellos, acentuando la preocupación de autoridades y los propios docentes sobre sus competencias digitales aun cuando, organizaciones como la UNESCO ya hablaba de competencias docentes en materia de TIC desde mucho antes de la pandemia. Las instituciones de educación superior, dentro de los ámbitos de acción de la investigación y vinculación con la sociedad debíamos aportar soluciones a este tipo de problemática. En este sentido, se pensó en un proyecto orientado a Competencias digitales docentes a nivel de Ecuador teniendo a la Universidad Nacional de Chimborazo (UNACH) como proponente. Considerando que la Red Iberoamericana de Pedagogía, REDIPE, tiene como parte de su misión “Proveer a los agentes educativos de los recursos conceptuales, reflexivos y metodológicos que les permitan fortalecer su acción frente a sus retos y metas formativas, a través de capacitaciones y escenarios de investigación, publicación e intercambio pedagógico”, se presentó la idea del proyecto para intentar motivar a investigadores de otros países a unirse a esta idea.

Este trabajo presenta a modo de síntesis la experiencia en todas las etapas planificadas y las principales reflexiones luego de ejecutado el Macroproyecto Iberoamericano Diagnóstico en Competencias Digitales.

### **¿Por qué competencias Digitales?**

Como se había mencionado, en el año 2020 ante la emergencia sanitaria que se presentó los docentes debieron enfrentarse a un gran reto o una oportunidad de

reformular la educación con ayuda de las tecnologías, más la realidad era que en muchos casos tanto docentes como estudiantes, no tenían las competencias digitales desarrolladas como para hacer frente a la situación (Díaz-Arce y Loyola-Illescas, 2021).

En el proyecto se pensó inicialmente en la competencia digital del docente pues es quien lidera el proceso educativo en todo nivel, además quien puede lograr una práctica docente innovadora, dando importancia en primer lugar al dominio en su campo de acción y posteriormente siendo un agente reflexivo dispuesto a aprender e incorporar las TICs para que los estudiantes también desarrollen competencias digitales (Suárez-Urquijo et al., 2019).

Además la importancia de las competencias digitales docentes radica en que le permite afrontar la globalización en cualquier momento y en particular le permitiría actuar eficientemente durante la situación de confinamiento social a causa de la COVID-19. Por otro lado, la competencia digital docente debe ser una cualidad en los educadores porque conjuga el conocimiento, el ejercicio y la experiencia en el uso adecuado de las tecnologías para el aprendizaje de los estudiantes (Rodríguez-Alayo y Cabell-Rosales, 2021).

En este sentido se adoptó el modelo del Marco Común de Competencia Digital Docente (INTEF, 2017) que consta de 5 áreas de la competencia digital y dentro de las cuales se incluyen un total de 21 competencias.

Área 1: Información y alfabetización informacional

Comprende Identificar, localizar, obtener, almacenar, organizar y analizar información digital, evaluando su finalidad y relevancia.

Área 2: Comunicación y colaboración.

Relacionada a comunicarse en entornos digitales, compartir recursos por medio de herramientas en red, conectar con otros y colaborar mediante herramientas digitales, interaccionar y participar en comunidades y redes, concienciación intercultural.

Área 3: Creación de contenidos digitales.

Se refiere a crear y editar contenidos digitales nuevos, integrar y reelaborar conocimientos y contenidos previos, realizar producciones artísticas, contenidos

multimedia y programación informática, saber aplicar los derechos de propiedad intelectual y las licencias de uso.

Área 4. Seguridad.

En donde se considera la protección de información y datos personales, protección de la identidad digital, medidas de seguridad, uso responsable y seguro.

Área 5: Resolución de problemas.

Se incluyen las competencias relacionadas con identificar necesidades de uso de recursos digitales, tomar decisiones informadas sobre las herramientas digitales más apropiadas según el propósito o la necesidad, resolver problemas conceptuales a través de medios digitales, usar las tecnologías de forma creativa, resolver problemas técnicos, actualizar su propia competencia y la de otros.

### **De proyecto a Macroproyecto Iberoamericano:**

En diciembre 2020, se conforma un equipo de investigación con el propósito de presentar una propuesta de proyecto de investigación de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNACH Ecuador, enfocado a las competencias digitales docentes. Este equipo estuvo conformado por:

Dra. Angélica Urquiza como directora; Dr. Roberto Villamarín como subdirector; Dra. Cristhy Jiménez y Dr. Gonzalo Pomboza como investigadores adjuntos. Luego de establecer el propósito del proyecto y las componentes que se deberían cumplir, el tema del proyecto quedó establecido como: Las competencias digitales de docentes de nivel básico y bachillerato: Diagnóstico y alternativas de capacitación.

Esta propuesta fue presentada al Comité de Calidad de REDIPE, quienes no sólo lo aprobaron en enero 2021, sino que además lo elevaron a la categoría de Macroproyecto con el fin de invitar a profesionales de instituciones de otros países a integrarse a esta idea de investigación, presentando proyectos réplica, enfocados a sus países y lugares de residencia. Se nombró Macroproyecto Iberoamericano Diagnóstico en Competencia Digitales.

Posteriormente se lanzó una convocatoria internacional a través del sitio web de REDIPE invitando a formar parte de esta idea a profesionales e investigadores interesados en la temática, para lo cual se elaboraron documentos para la presentación de los perfiles réplicas, los cuales deberían ser analizados y aprobados por el equipo de investigación.

### **Equipo Internacional**

Después de la convocatoria, se tuvo el interés de muchos profesionales de Colombia, México, Chile, Cuba, quienes presentaron sus proyectos y equipos de investigación adaptados al entorno donde residían.

Es así como el equipo quedó conformado inicialmente el Macroproyecto Iberoamericano Diagnóstico en Competencias Digitales con los siguientes proyectos:

| PAÍS     | AFILIACIÓN   | PROYECTO   | INTEGRANTES  |
|----------|--|--|--|
| ECUADOR  | UNIVERSIDAD NACIONAL DE CHIMBORAZO (UNACH-ECUADOR) | Las competencias digitales de docentes de nivel básico y bachillerato: diagnóstico y alternativas de capacitación            | Dra. Angélica Urquiza (D)<br>Dr. Roberto Villamarín (S)<br>Dra. Cristhy Jiménez<br>Dr. Gonzalo Pomboza   |
| CUBA     | UNIVERSIDAD DE GRANMA                              | Competencias Digitales para Docentes   | Ms. Yoesky Reyes Galardy (D)<br>MsC. Dayuris González (S)<br>MsC. Evelín Montero<br>MsC. Rolando Alexei Chauld<br>MsC. Ubaldo Fernández<br>MsC. Yusmaris Sabourin<br>MsC. Diana María Reyes<br>MsC. Jorge Estrada Silveira |
| COLOMBIA | UNIVERSIDAD SURCOLOMBIANA                          | Las competencias digitales de docentes de nivel preescolar de la ciudad de Neiva: Diagnóstico y alternativas de capacitación | Dra. Leidy Carolina Cuervo (D)<br>Dra. Yuly Pinto<br>Dra. Emperatriz Perdomo   |
| MÉXICO   | UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS (UNACH-MÉXICO)     | Las competencias digitales de docentes en el nivel superior: Diagnóstico y alternativas de capacitación                      | Dra. Flor Ivett Reyes Guillén (D)<br>Dra. Socorro Fonseca(S)   |
| CUBA     | UNIVERSIDAD DE LAS CIENCIAS INFORMÁTICAS           | Las competencias digitales de docentes en el nivel medio superior: Diagnóstico y alternativas de capacitación.               | Dr. C. Anelys Vargas (D)<br>Dr. C. Ivonne Burguet (S)<br>M. Sc. Reina Estrada<br>M. Sc. Maily Santos<br>M. Sc. Niurvis Legrá<br>Ing. Andrés Rodríguez C  |
| CHILE    | UNIVERSIDAD LA SERENA                              | Macroproyecto Iberoamericano .<br>Capítulo Chile   | Lic. Elvis Campos (D)  |
| CUBA     | UNIVERSIDAD DE GRANMA                              | Macroproyecto en competencias digitales docentes   | Ms. Ernesto Reytor Garriga (D)   |

Figura 4: Participantes que se inscribieron inicialmente en el Macroproyecto

## Componentes y Actividades

El Macroproyecto tuvo como objetivo general: Determinar el nivel de competencias digitales de los docentes en los niveles educativos seleccionados por los equipos de investigación en cada uno de sus países.

Se organizó el trabajo por componentes con el siguiente cronograma:

| COMPONENTE                                  | ACTIVIDADES  | FECHAS                     |
|---|--|----------------------------|
| Diagnóstico de competencias digitales       | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración de instrumentos de recolección de datos</li> <li>• Tabulación y análisis de la información</li> <li>• Clasificación de los niveles encontrados</li> </ul>   | Abril 2021-julio 2021      |
| Diseño e implementación de cursos virtuales | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Determinación de niveles de los cursos</li> <li>• Selección de contenidos de acuerdo con el nivel</li> <li>• Diseño de los cursos virtuales de acuerdo con los niveles establecidos en el diagnóstico.</li> <li>• Implementación en moodle</li> </ul> | Agosto 2021-diciembre 2021 |
| Ejecución de cursos virtuales               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Habilitación de cursos virtuales</li> <li>• Seguimiento de avance de participantes</li> <li>• Evaluación de actividades</li> <li>• Evaluación de nivel de competencias digitales</li> </ul>   | Enero 2022-junio 2022      |
| Producción                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Webinar Internacional: Competencias digitales docentes. Experiencias Iberoamericanas.</li> <li>• Publicación con editorial REDIPE</li> </ul>  | Julio 2022-marzo 2023      |

Figura 5: Componentes del Macroproyecto Iberoamericano Diagnóstico en competencias digitales

Gracias a la colaboración de todos los equipos de cada uno de los países, se logró cumplir con el cronograma establecido. Lamentablemente en el camino los equipos de investigadores de Cuba tuvieron varias situaciones personales y dificultades que hicieron que fueran abandonando el Macroproyecto; sin embargo, en las actividades en las que pudieron participar lo hicieron con mucha responsabilidad y compromiso.

Al inicio de cada fase se organizaban reuniones de planificación a través de zoom o Google Meet, donde se establecían las actividades a realizar y los plazos a considerar.

Los equipos que llegaron hasta el final del proceso fueron los pertenecientes a las Instituciones: Universidad Autónoma de Chiapas (México), Universidad Surcolombiana (Colombia), Universidad la Serena (Chile) y Universidad Nacional de Chimborazo (Ecuador).

A modo de resumen, se puede indicar las actividades realizadas en cada componente:

- 1) Diagnóstico de competencias digitales: Para ello se elaboró un cuestionario que constaba de 28 ítems, de los cuales cinco permitieron obtener información sobre los participantes, 21 estaban relacionados a establecer el nivel competencias digitales, y dos para conocer el interés de los participantes en los cursos de capacitación. Los ítems para determinar los niveles de competencias digitales se basaron en el modelo Digcomp 2.0 versión 2017, que fue desarrollada por el Centro Común de Investigaciones (JRC) como resultado del proyecto científico encargado por las Direcciones Generales de Educación y Cultura junto con la de Empleo (Intef, 2017). El instrumento se aplicó a través de Google Forms, en las muestras establecidas por cada equipo de investigación.
  
- 2) Diseño e implementación de cursos virtuales: Para esta componente la primera fase fue organizar cursos de preparación para los miembros de los distintos equipos de investigación con el aval de REDIPE y con la posibilidad de obtener un certificado como aprobación, con el fin de que estén preparados para ofertar posteriormente a los docentes participantes. Los cursos ofertados fueron en Aulas virtuales, donde se inscribieron 12 participantes y aprobaron el curso 7 compañeros investigadores de Colombia, México y Chile y el curso Fundamentos de la tutoría virtual, donde se inscribieron ocho participantes y aprobaron cinco personas de los equipos de investigación.  
En la fase 2, con la colaboración de los equipos de México, Chile, Colombia y Ecuador se diseñaron e implementaron dos cursos en modalidad virtual, ofertados a los docentes de niveles básico, medio, bachillerato y superior que participaron en la primera parte de la investigación contestando el cuestionario de diagnóstico en los

distintos países. Los cursos fueron: Aspectos básicos de Tics en educación y Pensamiento computacional.

- 3) Ejecución de los cursos virtuales: El primer curso, Aspectos básicos de Tics en educación, logró 61 inscritos quienes tuvieron la posibilidad de acceder a la información, materiales y actividades. Para aprobar el curso se requería un puntaje mínimo de 7 y completar todas las actividades del aula virtual. Apenas 2 personas lo hicieron.

El equipo de Colombia diseñó e implementó el curso Pensamiento computacional donde se tuvieron ocho inscritos y solamente una persona cumplió con todos los requisitos, similares a los del curso anterior, para aprobar dicho curso.

- 4) Producción: Para esta etapa, con el fin de apoyar a los miembros del Macroproyecto en la sistematización y presentación de resultados, se organizó en colaboración con REDIPE y las carreras de pedagogía de las Ciencias Experimentales Informática y Matemáticas y la Física, el Webinar Internacional: Lineamientos para difusión científica e investigativa, que contó con la asistencia de 92 personas, estudiantes y docentes de México, Chile y Ecuador. También se organizó en modalidad virtual un taller de Estadística Descriptiva exclusivo para miembros del Macroproyecto.

Por último, se organizó como actividad de cierre del Macroproyecto, el evento de difusión Webinar Internacional: Competencias digitales docentes. Experiencias Iberoamericanas, donde se presentó la sistematización de resultados y experiencias de los equipos de Colombia, Chile, México y Ecuador.

## **Conclusiones:**

- 1) Se debe mencionar que la experiencia de trabajar con docentes e investigadores de otros países, además de ser un paso importante en los procesos de internacionalización (virtuales actualmente a nivel superior) permite a los participantes enriquecer su perfil profesional, compartir sus experiencias y conocimientos y en el caso particular del Macroproyecto Internacional diagnóstico en Competencias Digitales, ha permitido conocer personas excepcionales no sólo como profesionales sino además como seres humanos. A pesar de que toda la interacción fue a través de medios digitales como el correo electrónico, zoom, WhatsApp, los lazos de amistad, de respeto, consideración y afecto son muy fuertes; tanto así que todos quienes hemos terminado esta maravillosa experiencia estamos dispuestos a compartir otras similares.
  
- 2) Por otro lado, ha sido evidente en este proceso investigativo, que algunos profesionales que trabajan en los niveles medio, bachillerato y a veces hasta superior, al parecer no están dispuestos a invertir ni tiempo, ni dinero en procesos de capacitación, por muy simbólicos que sean los costos. Quizá queda abierta una línea de investigación para futuros Macroproyectos para conocer las causas o factores que influyen en la falta de compromiso que en muchos casos se demostró en los cursos ofertados, donde se inscribían, veían la información, pero no realizaban las actividades y por tanto no lograron aprobar. Y al decir falta de compromiso, nos referimos a que una inscripción desde el punto de vista de este equipo es un compromiso adquirido para el cumplimiento de las diversas actividades planteadas.
  
- 3) Es muy importante el interés de redes académicas y de investigación como REDIPE, que apoyan a docentes y estudiantes de los diferentes niveles educativos, en procesos de capacitación, proyectos de investigación y difusión científica; pues proporcionan espacios que

permiten una integración internacional en un ambiente afectivo y cordial.  
Un agradecimiento especial a REDIPE a través de la persona del Dr. Julio César Arboleda, por la apertura y aval de este Macroproyecto.

## Referencias Bibliográficas

- Díaz-Arce, D., & Loyola-Illescas, E. (2021). Competencias digitales en el contexto COVID 19: una mirada desde la educación. *Revista Innova Educación*, 3(1), 120–150. <https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.01.006>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y formación del profesorado – INTEF (2017). *Marco Común de Competencia Digital Docente*. Ministerio de Educación y cultura de España.
- Rodríguez-Alayo, A., & Cabell-Rosales, N. (2021). Importancia de la competencia digital docente en el confinamiento social. *Polo del Conocimiento*, 6(1), 1091-1109. doi:<http://dx.doi.org/10.23857/pc.v6i1.2210>
- Suárez Urquijo, S. L., Flórez Álvarez, J., & Peláez, A. M. (2019). Las competencias digitales docentes y su importancia en ambientes virtuales de aprendizaje. *Revista Reflexiones Y Saberes*, (10), 33–41. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1069>