



<https://redipe.org/eventos/>

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

Hacia la orientación de la Educación

INVITAN:



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA



Ejes y mesas Temáticas sobre Educación,
Conciencia y Competencias:

- Pedagogía y Didáctica
- Apropiación social de la ciencia y la tecnología
- Educación y Filosofía
- Educación, Conciencia y cuidado
- Currículo y Evaluación
- Educación y Pedagogía para la vida
- Formación del profesorado

MAYO DE 2024
15, 16 Y 17

Modalidad híbrida en Cali, Colombia,
y on line en México y España:

Se puede participar con
videograbación o en
directo virtual o
presencial

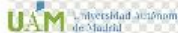
INFORMES E INSCRIPCIONES:

congreso@redipe.org
direccion@redipe.org
www.redipe.org

ENVÍO DE TRABAJOS

Envío de resúmenes (de 200 palabras con título,
autores, correos, institución, país) desde el
15 de junio hasta el 05 de septiembre de 2023.

INSTITUCIONES
VINCULADAS



LIBRO CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

Hacia la reorientación de la educación

Reflexiones, estrategias, proyectos, experiencias

IV CIPED / 2024

<https://redipe.org/eventos/iv-congreso-ciped-2024/>

Instituciones aliadas de Europa, América y África

Libro de investigación: Educación y Pedagogía. IV Cidep

Haca la reorientación de la educación II

ISBN: 978-1-957395-38-8

Mayo de 2024

SELLO Editorial

Editorial REDIPE (95857440), New York - Cali Coedición: PUJC, Unam, UA Madrid

En coedición: Editorial Redipe Capítulo Estados Unidos– Pontificia Universidad Javeriana de Cali, Universidad Nacional Autónoma De México/Fes Acatlán, Universidad Nacional de Colombia, Uniminuto, Universidad SurColombiana, 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

Presidente del comité científico

Rosa Martha Rodríguez

Comité científico

Pablo Rodríguez Herrero

Rosa Martha Gitiérrez

Sebastián Franco Llanos

Gustavo Adolfo Arteaga Botero

Comité organizador

Reina Saldaña Duque (USB)

Gustavo Adolfo Arteaga Botero - PUJC

Sebastián Franco (Uniminuto)

India Rubio (UMR; Angola)

CONTENIDO

Generalidades.....6

1.TRANSFORMANDO EL APRENDIZAJE: ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA MEJORAR LA ASIGNATURA PROYECTO AVANZADO EN DISEÑO DE COMUNICACIÓN VISUAL

Ángela María Sánchez-Gómez, Juliana Pino-Mesa
Pontificia Universidad Javeriana Cali.....11

2.HACIA UNA COMPRENSIÓN DE JUSTICIA INTERGENERACIONAL Y LA ESCOLARIZACIÓN DEMOCRÁTICA

Mario Arnulfo Getial Ruano (UMECIT), Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Umecit), Panamá.....39

3.INTERSECCIONES ENTRE CULTURA VISUAL Y CONFLICTO ESCOLAR: ESTADO DEL ARTE DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN CREACIÓN QUE ARTICULAN LAS MEDIACIONES VISUALES PARA LA COMPRENSIÓN Y GESTIÓN DE LA VIOLENCIA EN LOS ENTORNOS ESCOLARES.

Cindy Carolina Mejía Pineda- Diana María Jiménez Potes, Rectoría Sur Occidente – Uniminuto.....80

4.CUANDO EL DOCENTE ES SU PALABRA

Katherine Jiménez Reyes, María Piedad Duque Valencia, Uniminuto106

5.ESTUDIO REVELADOR SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA COMUNIDAD LGBTQ+ EN LA UNIVERSIDAD

Claudia Marcela Durán Chinchilla- Martín Humberto Casadiegos Santana-Ana María Carrascal Vergel Universidad Francisco De Paula Santander De Ocaña.....111

6.LA FILOSOFÍA NARRATIVA DE PAUL RICOEUR Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

Luis Carlos Bermúdez Quintero Fundación Universitaria Católica del Norte.....123

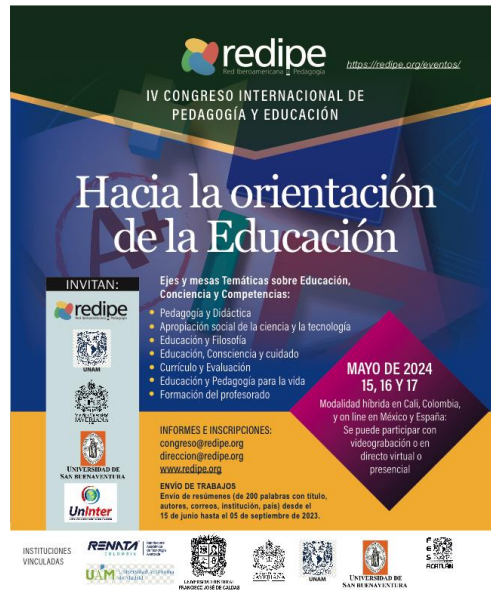
ALTERNATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA TÉCNICA RADIOGRÁFICA INTEGRADA I

Surelis Benita Acea Acea, Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas “Juan Guiteras Gener”.Prov. Mtzas. Cuba.....

8. CIVILIZACIÓN Y ECOSISTEMAS

Rodríguez Miranda, Juan Pablo- Peñaranda Galvis, Vidal Fernando,
Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C. Colombia.....155

GENERALIDADES



CONGRESO INTERNACIONAL DE PEDAGOGÍA Y EDUCACIÓN

Hacia la reorientación de la educación

Reflexiones, estrategias, proyectos, experiencias

IV CIPED / 2024

<https://redipe.org/eventos/iv-congreso-ciped-2024/>

Instituciones aliadas de Europa, América y África

PROGRAMACIÓN DÍA 17 DE MAYO

Pontificia Universidad Javeriana de Cali

Presencial:

Edificio Cedro Rosado 6.2º Piso:

Para ingreso virtual:

IV Ciped Redipe - viernes 17 mayo 2024, de 8am a 5pm Hora Colombia

<https://us06web.zoom.us/j/83006756644?pwd=F0vTtXax5BLUqwdTWQbuYxVQxuXNgA.1>

Clave de acceso: 837 659

Coordinadores:

Andrés Felipe Pérez

Investigador Redipe

Sebastian Franco

Coordinador Investigaciones Uniminuto, sede Buga.

<p>Conferencia J. C. Arboleda Uniamazonia <i>Prácticas reflexivas en la educación:</i> Una mirada pluriversa y Comprensivo edificante</p> <p>https://youtu.be/Lrve2q9G_F0?si=xg0-YcmBdrFjSe3G</p>
<p>Conferencia inaugural ERRORES RADICALES DE NUESTRA EDUCACIÓN: VER PARA EVOLUCIONAR Agustín de la Herrán Gascón https://www.youtube.com/watch?v=bMweeMdxIW8&t=2682s Universidad Autónoma de Madrid</p>
<p>CURRÍCULOS CRÍTICOS INTERCULTURALES COMO EJES DE ORIENTACIÓN PARA UNA NUEVA EDUCACIÓN: REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA https://drive.google.com/file/d/1yo70_dAMxepnOOxWifNFPsj1BaM-PQ-r/view?usp=drive_link Francisco Javier Blanchar Añez Universidad Tecnológica de Pereira</p>
<p>LAS EMOCIONES MORALES COMPLEJAS Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DE LOS ESTUDIANTES DE LA IE LEÓN XIII. https://www.youtube.com/watch?v=aDDS0Mp_H7E Eliana Caterine Alvarez Polo Universidd Antonio Nariño</p>
<p>COMISARIOS CONSTRUCTORES Y PROTECTORES DE PAZ Edward Vargas Tovar Sue Caribe - Universidad De Sucre. Colombia.</p>
<p>ESTUDIO REVELADOR SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA COMUNIDAD LGBTQ+ EN LA UNIVERSIDAD Claudia Marcela Durán Chinchilla Martín Humberto Casadiegos Santana Ana María Carrascal Vergel Universidad Francisco de Paula Santander de Ocaña</p>
<p>CULTURA ESCRITA Y TECNO CULTURA DIGITAL - COMUNICACIÓN Y EDUCACIÓN Alejandro Ulloa Sanmiguel Universidad del Valle</p>

<p align="center">Ética, Inteligencia Artificial Generativa y Docencia Verónica García Rodríguez Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Cuajimalpa</p>
<p align="center">«TUNE IN PROJECT» Secuencias de atención plena para Ingeniería Aeronáutica y del Espacio https://www.youtube.com/watch?v=Tp3ueEgunmQ Tomás Cámara, Dulcinea Parlea, Alexandra Emiliano Tomás Cámara Universidad Politécnica de Madrid</p>
<p align="center">FORTALECIMIENTO DE LA EXPRESIÓN ORAL EN LOS ESTUDIANTES DE ÚLTIMOS SEMESTRES DE DISEÑO DE COMUNICACIÓN VISUAL DE LA PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA CALI Juliana Pino Mesa Ángela María Sánchez Pontificia Javeriana de Cali</p>
<p align="center">DISEÑO DE UNA ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA LA GESTIÓN DEL RIESGO EN DROGODEPENDENCIAS EN UNA INSTITUCIÓN UNIVERSITARIA DEL SUROCCIDENTE COLOMBIANO. Constanza Patricia Mapallo Universidad Antonio Nariño</p>
<p align="center">Intersecciones entre cultura visual y conflicto escolar: estado del arte de experiencias pedagógicas y proyectos de investigación creación que articulan las mediaciones visuales para la comprensión y gestión de la violencia en los entornos escolares. https://youtu.be/P_W3FEbCDuc Cindy Carolina Mejía Pineda Diana María Jiménez Potes Rectoría Sur Occidente – Uniminuto</p>

Almuerzo

<p align="center">CIVILIZACIÓN Y ECOSISTEMAS Rodríguez Miranda, Juan Pablo; Peñaranda Galvis, Vidal Fernando Universidad Distrital Francisco José de Caldas</p>
<p align="center">INCIDENCIA DE LAS PERCEPCIONES DE LOS Y LAS DOCENTES SOBRE DIVERSIDAD SEXUAL EN LAS ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS Hugo Luis Brito Carrillo Universidad Santo Tomás</p>
<p align="center">LAS EMOCIONES MORALES COMPLEJAS Y SU INFLUENCIA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA DE LOS ESTUDIANTES DE LA IE LEÓN XIII https://www.youtube.com/watch?v=aDDS0Mp_H7E Eliana Caterine Álvarez Polo UAN</p>
<p align="center">HACIA UNA COMPRENSIÓN DE JUSTICIA INTERGENERACIONAL Y LA ESCOLARIZACIÓN DEMOCRÁTICA Mario Arnulfo Getial Ruano https://youtu.be/M6EvNu-xfMs?si=wOjWiRXnzXMjk6xx Universidad Umeцит de Panamá Doctorado en Educación con Énfasis en Administración Educativa</p>
<p align="center">TRANSFORMANDO EL APRENDIZAJE: ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA MEJORAR LA CLASE PROYECTO AVANZADO EN DISEÑO DE COMUNICACIÓN VISUAL Ángela María Sánchez, Mg.</p>

<p>Juliana Pino Mesa, Mg. Pontificia Universidad Javeriana de Cali</p>
<p>ENTRE LA EDUCACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA Y LA ETICIDAD: UN ACERCAMIENTO A LA TEORÍA DEL RECONOCIMIENTO DE AXEL HONNETH. Juan Carlos Cardona Londoño UDECOLOMBIA</p>
<p>CUANDO EL DOCENTE ES SU PALABRA Katherine Jiménez Reyes María Piedad Duque Valencia Uniminuto- Occidente</p>
<p>EN TORNO A LA CULTURA ORGANIZACIONAL Maryury Obando Estupiñan- Ingrith Vanessa Carabali Segura - Sulady Marquez Carabalí Karen Yohana Hachito Murrillo UNIAJC</p>
<p>USO DE RUTINAS DE PENSAMIENTO EN EL DESARROLLO DEL LENGUAJE VISUAL Y DEL PENSAMIENTO CRÍTICO CON ESTUDIANTES DE GRADO DÉCIMO DE LA I.E INEM JORGE ISAACS Carlos Andrés Vidal Martínez Uniminuto</p>
<p>Ponencia de cierre: PLATÓN Y LA PEDAGOGÍA https://youtu.be/tM5jwo4qqiM Mario Germán Gil Claros Director de Investigaciones Redipe</p>
<p>Videograbacion LA FILOSOFÍA NARRATIVA DE PAUL RICOEUR Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN https://youtu.be/f7g44EvcyaA?si=QQoAwuxNQGxUrPts Luis Carlos Bermúdez Unicatólica</p>
<p>Cultura Escrita y Brecha cognitiva en una población escolar suburbana de Cali. Una perspectiva interseccional. https://youtu.be/FHDhuXziHLg Olga Lucía Miranda USB</p>

congreso@redipe.org

<https://redipe.org/eventos/>

www.redipe.org

Miembros de Comités

Tamar Apel C.- CimeH-Centro de Investigación de Matemáticas con Enfoque Humanista, Biniamina, Israel. Rosa Martha Gutiérrez (UNAM); Pablo Rodríguez Herrero (U.A.Madrid); Carlos Adolfo Rengifo Castañeda (Programa de Filosofía- Alejandro Ulloa Sanmiguel, Comunicación social, Univalle,); Raquel Paul Caballero (Mit freundlichen Grüßen, Alemania); Sebastián Franco Llanos (Redipe, Col); Gustavo Adolfo Arteaga Botero (Pujc); José Miguel Esperanza Amaya (Usam, Salvador), Reina Saldaña Duque (USB); Inidia Rubio (UMR; Angola); Carlos Andrés Duque (Unimeta); Fernando Campos (Unillanos); Anna Maria Nicolosi (Istituto de Enseñanza Superior "CorinaldesiPadovano", Italia). Andrés Felipe Pérez Velasco (Redipe).

UNIVERSIDADES VINCULADAS

Universidad Autónoma de Madrid, Universidad Salvadoreña Alberto Masferrer Pontificia Universidad Javeriana de Cali –Universidad Nacional Autónoma de México: UNAM, FES Acatlán, Univalle, Universidad de San Buenaventura.

COMITÉ DE CALIDAD REDIPE: Pedro Ortega Ruiz, Ph D Coordinador Red Internacional de Pedagogía de la alteridad (Ripal- Redipe). José Manuel Touriñán, Ph D, Coordinador Red Internacional de Pedagogía Mesoaxiológica, Ripeme- Redipe. Heitor Valdir Barzoto, Ph D Universidad de Sao Paulo, Brasil. María Emanuel Melo de Almeida, Ph D Universidad Aberta, Portugal. Rodrigo Ruay Garcés Ph D, Universidad La Serena-Chile. Manuel Salamanca López Ph D, U. Complutense de Madrid. Carlos Arboleda A. PhD Southern Connecticut State University, EE UU. Agustín de La Herrán Gascón, Ph D Universidad Autónoma de Madrid. Angélica Urquiza, UNACH, Ecuador. Julio César Arboleda, Ph D Dirección científica Redipe.

Redipe, educadores por la calidad formativa y de vida

1.

TRANSFORMANDO EL APRENDIZAJE: ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA MEJORAR LA ASIGNATURA PROYECTO AVANZADO EN DISEÑO DE COMUNICACIÓN VISUAL

Ángela María Sánchez-Gómez, Mg. ¹

Juliana Pino-Mesa, Mg. ²

Pontificia Universidad Javeriana Cali

Resumen

Este documento tiene como objetivo analizar algunas prácticas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje implementadas en la asignatura de Proyecto Avanzado de Diseño, del programa de Diseño de Comunicación Visual de la Pontificia Universidad Javeriana de Cali, desde la revisión y alineación con asignaturas prerrequisito hasta la definición de una metodología proyectual adaptada a las necesidades de los participantes: estudiantes, docentes y directores de proyectos. Esta iniciativa busca optimizar la calidad de los métodos y proyectos, así como garantizar la seguridad emocional de los estudiantes. Mediante un enfoque sistemático y colaborativo, se identificaron áreas de oportunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se plantearon estrategias para abordarlas. También se hicieron declaraciones sobre el diseño del curso, las metodologías de enseñanza y las actividades de evaluación implementadas durante el proyecto de grado. Los

¹ Diseñadora Gráfica, Instituto Departamental de Bellas Artes. Magíster en Educación Ambiental y Desarrollo Sostenible, Universidad Santiago de Cali. Investigadora Grupo Poiesis. Orcid: 0009-0002-3639-8770.

Correo de correspondencia: angela.sanchez@javerianacali.edu.co

² Diseñadora Gráfica, Jorge Tadeo Lozano. Especialista en Diseño Estratégico y Marca. Magíster en Educación, Universidad Pontificia Bolivariana. Investigadora Grupo Poiesis. Orcid: 0000-0003-3876-7103.

Correo de correspondencia: juliana.pino@javerianacali.edu.co

resultados evidenciaron un impacto en el compromiso de los estudiantes, la calidad de los proyectos presentados y la satisfacción general con la experiencia educativa. Se espera que esta propuesta contribuya a la excelencia académica y al apoyo integral de los estudiantes durante el proceso de culminación de su formación universitaria.

Palabras clave. Proyecto de grado, cronograma, fases del proyecto, pruebas piloto, gestión del tiempo, gestión eficiente de procesos, seguridad emocional.

Abstract

This paper aims to analyze some practices related to teaching-learning implemented in the Advanced Design Project course of the Visual Communication Design program of the Pontificia Universidad Javeriana de Cali, from the review and alignment with prerequisite subjects to the definition of a project methodology adapted to the needs of the participants: students, teachers and project managers. This initiative seeks to optimize the quality of the methods and projects, as well as to guarantee the emotional security of the students. Through a systematic and collaborative approach, areas of opportunity in the teaching-learning process were identified and strategies were proposed to address them. Statements were also made about the course design, teaching methodologies and assessment activities implemented during the degree project. The results evidenced an impact on student engagement, the quality of the projects presented and overall satisfaction with the educational experience. It is expected that this proposal will contribute to academic excellence and to the integral support of students during the process of completing their university education.

Keywords. Degree project, timeline, project phases, pilot testing, time management, efficient process management, emotional safety.

Introducción

El proyecto de grado es un trabajo que desarrolla el estudiante sobre un problema bien delimitado y posible de abordar a partir de las competencias adquiridas durante su formación profesional y cumpliendo el tiempo predeterminado por la institución.

La asignatura Proyecto de Grado promueve el interés de los estudiantes por aportar nuevos conocimientos, así como plantear soluciones a las problemáticas que pueden surgir en su campo, a las cuales pueden llegar empleando métodos de investigación y compromiso social. El estudiante debe planificar y ejecutar un anteproyecto relacionado con el estudio, aplicando métodos científicos, con creatividad e iniciativa.

Dado que el proyecto de grado (o trabajo de grado) es un requisito para optar a un título, el estudiante requiere las herramientas que brinda la metodología de la investigación para que pueda presentar un proyecto de grado claro, organizado y eficaz.

En el ámbito académico de la carrera de Diseño de Comunicación Visual de la Pontificia Universidad Javeriana Cali, el proyecto de grado representa el punto culminante donde convergen el conocimiento teórico y la práctica aplicada. Este hito no solo cumple con un requisito curricular, sino que se erige como un espacio de profundo aprendizaje y descubrimiento tanto para los estudiantes como para sus docentes. Constituye una oportunidad invaluable para reflexionar sobre el recorrido

formativo y para poner a prueba las competencias adquiridas durante los cuatro años de estudio.

Para obtener el título de diseñadores de comunicación visual, los estudiantes deben embarcarse en el desarrollo de este proyecto de grado, que constituye el trabajo final de la carrera. Este proceso comienza con la identificación de una problemática, motivación u oportunidad específica que requiere ser abordada desde las competencias formativas cultivadas a lo largo de la carrera. De esta manera, el proyecto de grado se equipara, en importancia y complejidad, a una tesis en otras disciplinas académicas.

El desarrollo de este trabajo final se lleva a cabo durante el séptimo y octavo semestre, distribuido en dos asignaturas interconectadas. La primera de ellas, un requisito para la segunda, denominada Temas Especiales de Diseño, tiene como objetivo guiar a los estudiantes en la exploración de temáticas alineadas con sus aprendizajes. La segunda asignatura, conocida como Proyecto Avanzado, insta a los estudiantes a ampliar y profundizar en la temática seleccionada, realizando un exhaustivo análisis del contexto para resolver la situación planteada, siempre en consonancia con las competencias que definen su perfil de egreso.

Este artículo se enfoca en la evolución de la asignatura Proyecto Avanzado, la cual presenta particularidades propias. Además de ser una clase de asistencia semanal obligatoria, cada estudiante recibe la orientación individual de un docente de la carrera, quien actúa como director de su proyecto. Este orientador guía al estudiante a lo largo de todo el proceso, asegurándose de que el ejercicio de investigación y creación esté alineado con los énfasis de la carrera.

Es importante anotar, el método de trabajo de la asignatura ha sido efectivo a lo largo de la carrera, de eso da cuenta el tener 614 estudiantes graduados. Para lograr esta efectividad ha sido clave garantizar, que el diseño de la estructura metodológica se haya pensado para que se logren los objetivos y resultados de los proyectos, en un semestre académico.

Sin embargo; entendiendo este es un proceso iterativo que evoluciona con la carrera, se debe reconocer, si ha sido necesario ajustar algunos aspectos, en

función de los intereses de los estudiantes, las mejoras en los proyectos procesos y la calidad del programa que los forma.

Optimizando el tiempo: Estrategias para mejorar procesos en la asignatura Proyecto Avanzado en Diseño de Comunicación Visual (PADCV)

El trabajo de grado es una actividad curricular que se exige en algunos programas académicos de pregrado y posgrado como parte de los requisitos de graduación. En la carrera de Diseño de Comunicación Visual, la asignatura Proyecto Avanzado en Diseño de Comunicación Visual (PADCV) es equivalente al trabajo de grado mencionado en el Reglamento de Estudiantes, artículo 98, el cual es obligatorio para todos los estudiantes inscritos en el programa de Diseño de Comunicación Visual. La asignatura PADCV es un curso que equivale al proyecto de grado de los estudiantes de Diseño de Comunicación Visual, por lo cual se rige por esta normativa, adicional al contenido programático del curso.

El objetivo de este curso es que el estudiante lleve a cabo un proyecto desde dos perspectivas, lo que podría definirse como mixto, ya que combina la investigación teórica con acciones prácticas, centrándose en un ciclo de prueba y error.

1. La primera perspectiva implica la Fase de Investigación, donde se lleva a cabo una exploración en profundidad denominada Investigación para el Diseño. Este enfoque se centra exclusivamente en aspectos teóricos y literarios. Durante este ejercicio, los estudiantes deben recopilar información de diversas fuentes bibliográficas, como libros, artículos y otras publicaciones relacionadas directamente con el tema de interés. A través de un análisis crítico y reflexivo de la información recopilada, se buscan respuestas a preguntas desde la perspectiva del diseño. Estas investigaciones pueden abordar temas históricos, aspectos estéticos, percepciones y diversas teorías del diseño.
2. La segunda perspectiva, conocida como Fase de Creación, engloba la Investigación a través del Diseño. En esta metodología se busca poner a prueba las teorías a través de la práctica, para luego refinarlas y ajustarlas.

Este proceso se desarrolla desde una perspectiva general hacia una más específica, lo cual permite una evolución continua de las ideas, mediadas por metodologías proyectuales.

Según Caballero 2023, (citado en Pérez 2009), el trabajo integral entre investigación y creación, que involucra metodologías particulares del quehacer del diseño, está constituido por un conjunto de actividades sistemáticas, organizadas y racionales para permitir una transformación en beneficio del hombre y una transformación de sucesos de la realidad, al fortalecer la práctica y la indagación del aprendizaje como características de la investigación en la comunicación visual.

Desde la fundación de la carrera, la asignatura PADCV ha sido diseñada para abarcar las fases de Investigación + Creación dentro de un periodo académico correspondiente a un semestre, que comprende 16 semanas, con 2 semanas adicionales dedicadas a la finalización de entregables y el cierre del curso.

La asignatura funciona como un ente coordinador del proceso administrativo y está encargada de:

- Facilitar la comprensión de los procesos de investigación en diseño.
- Administrar la gestión del tiempo de los procesos académicos.
- Gestionar los espacios y agendas para las presentaciones de sustentación.
- Liderar la logística de la muestra expositiva.
- Consolidar las evaluaciones, el seguimiento y recepción de los entregables que dan soporte a la investigación, cargados en las plataformas institucionales.

A lo largo del semestre, los estudiantes deben cumplir con los criterios establecidos por la asignatura, que incluyen:

- Asistir de manera semanal a todas las clases, que tienen una duración de 3 horas cada una. Estas clases son coordinadas por un docente, quien guía a todo el grupo de estudiantes en la construcción del proyecto de grado. Este proceso implica la investigación documental y proyectual para abordar una

problemática específica. Las clases magistrales se complementan con talleres y dinámicas diseñadas para facilitar la comprensión paso a paso del desarrollo del proyecto.

- Programar una sesión semanal de asesoría de una hora con el director del proyecto, que es un docente de la carrera seleccionado en función de su perfil y experiencia profesional, a fin de asegurar la alineación con el tema central del estudiante.
- Hacer presentación de avances de las fases del proyecto, para sustentar frente a los directores de proyecto y así puedan recibir *feedback* para alimentar sus búsquedas documentales, referentes y otros datos relevantes que promuevan y nutran los procesos. Estos momentos de sustentación son una fase de construcción colaborativa, que permite recibir desde varias voces, cómo se percibe y evoluciona en la consistencia del proyecto.
- Participar en la muestra de resultados diseñada tipo exposición, para presentar el consolidado del proyecto, con piezas gráficas que exhiben y validan el cómo, cuándo, para quién y dónde se ha desarrollado el proyecto y con las evidencias que confirmen el cumplimiento de objetivos que se propusieron en la investigación.

Para dar cuenta de todo el proyecto, es muy importante mencionar los entregables, definidos también desde los lineamientos de la asignatura: (a) Un póster infográfico con la ruta metodológica, (b) el documento de investigación, y (c) las presentaciones para hacer la sustentación de los avances de las fases y el sistema producto diseñado con las mejores condiciones de producción.

Al mirar atrás, a medida que los semestres avanzaban, la carrera iba madurando en su camino hacia una mejora continua de su calidad académica. Se observó que los estudiantes se volvían más exigentes en la selección de sus temas de investigación, los cuales comenzaron a intervenir de manera significativa y participativa con las líneas de la interdisciplinariedad. Los estudiantes, de forma natural, empezaron a relacionarse con otras disciplinas, en las que pudieron reconocer la participación y

oportunidad del diseño de comunicación visual para resolver problemáticas desde la lectura de nuevos contextos.

En esta misma línea, y desde una perspectiva integral, Hayawi y Kamil (2015) asumen el diseño gráfico como un componente que desempeña una función interdisciplinaria para servir como vínculo entre el conocimiento y las habilidades profesionales, psicológicas y pedagógicas; también como una forma universal para comprender el entorno desde la perspectiva de la razonabilidad estética y funcional.

Ante este panorama evolutivo de la carrera y las nuevas tendencias en la selección de temas, también empezó a surgir entre los estudiantes la necesidad de disponer de más tiempo para el desarrollo de sus proyectos de grado, que hasta ese momento era de 18 semanas. Esta demanda llevó a los estudiantes a recurrir a una figura institucional conocida como "aplazamiento", que les permitía solicitar una prórroga para continuar con su proyecto durante un semestre adicional. Aunque esta opción administrativa era factible, se hizo evidente la importancia de revisar otras alternativas para abordar el creciente número de aplazamientos, ya que esta situación podría afectar la eficacia de los resultados académicos de la carrera.

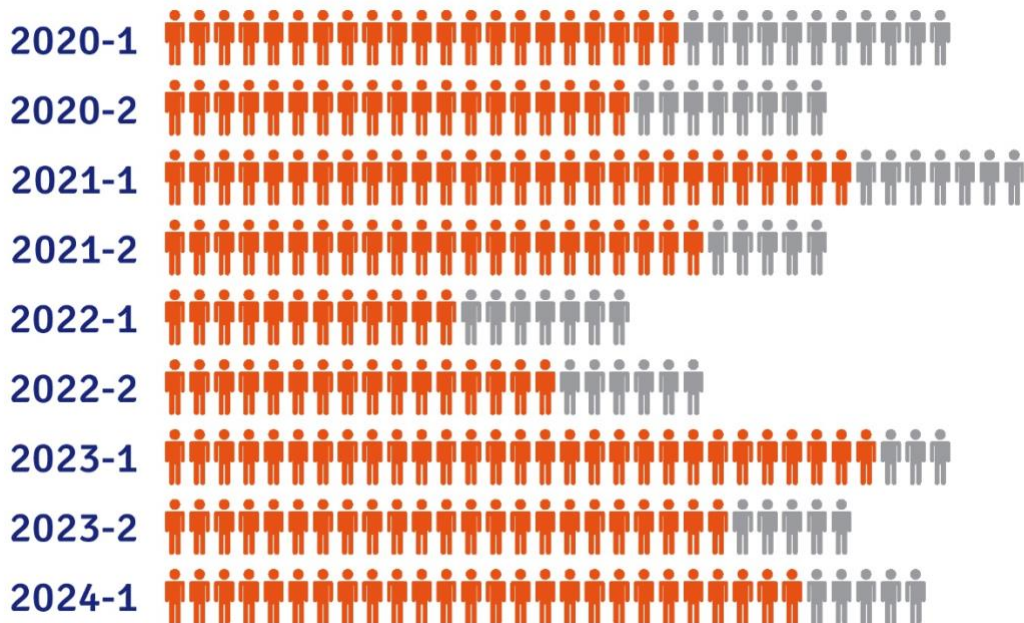
Las solicitudes de aplazamiento y los casos de pérdida de la asignatura no solo preocupaban a la dirección del programa, encargada de los procesos y la calidad académica, sino también a los directores de proyectos de grado. Durante las asesorías, a menudo, los estudiantes expresaban frustración por no lograr los objetivos establecidos.

La ventana de observación e intervención de las estrategias se hace desde el período 2019-1 hasta el 2024-1, aquí se identifica el aumento en los números de casos de aplazamientos. ¿Qué son los aplazamientos? Es una figura que le permite a los estudiantes dejar hasta cierto punto el proceso y retomarlo hasta en los 3 semestres siguientes.

En la gráfica se muestra, el número de aplazamientos y cómo en la medida que se fueron aplicando las estrategias, empieza a disminuir ese impacto.

Figura 1

Ventana de observación e intervención, estudiantes Matriculados (en naranja) vs. Estudiantes que hacen Aplazamiento (en gris).



Fuente: Elaboración propia.

En este sentido García-Marcos (2019), en su investigación sobre la autorregulación de la gestión del tiempo para el aprendizaje en línea en la formación profesional española, afirma que si un estudiante no planifica u organiza adecuadamente su tiempo de estudio, es probable que con el tiempo no pueda controlar de forma sistemática el desarrollo de las actividades de aprendizaje y, por tanto, aparecerán problemas como la apatía al estudio, desempeños deficientes e incluso podrá llegar hasta a aplazar sus estudios y, en el peor de los casos, a abandonarlos.

A partir de estos hallazgos se hizo evidente la necesidad de realizar ajustes en la asignatura y recurrir a herramientas que contribuyeran a potenciar los tiempos de ejecución de los proyectos.

A continuación, se detallan las estrategias implementadas con el fin de mejorar la comprensión, optimizar los tiempos de desarrollo de los proyectos de grado y, especialmente, aumentar la motivación de los estudiantes, con el objetivo de prevenir los aplazamientos y, en algunos casos excepcionales, la deserción.

Articulación de asignaturas

La asignatura Temas Especiales de Diseño (TED), requisito para la inscripción en PADCV, se desarrolla a lo largo de un semestre académico de 16 semanas. Está diseñada para permitir que los estudiantes elaboren su anteproyecto de investigación mediante la participación en seis talleres.

Durante el curso, los estudiantes exploran diferentes temáticas y seleccionan una para abordar en el proyecto de grado. Luego, aplican diversas herramientas de investigación, como la revisión documental, la realización de encuestas o entrevistas y el análisis comparativo, e identifican posibles expertos que podrían brindar asesoramiento en el proyecto. Además, definen un perfil demográfico para su futura audiencia objetivo.

En 2019 se llevó a cabo una revisión curricular, con el objetivo de armonizar ambas asignaturas (TED y PADCV), las cuales hasta ese momento operaban de manera independiente. Fue necesario ajustarlas para que pudieran funcionar en conjunto como cursos complementarios. En este nuevo enfoque, la asignatura TED se convirtió en el espacio destinado a configurar el anteproyecto, mientras que la asignatura PADCV se enfocó en la profundización de la temática seleccionada. Durante este proceso, la asignatura TED fue incorporando gradualmente componentes que contribuyeron cada vez más a consolidar el anteproyecto hasta llegar al punto actual en el que se define el objetivo general del proyecto.

Asimismo, se identificó la necesidad de alinear los términos utilizados en ambas asignaturas. Al revisar los modelos académicos, se encontraron diferencias en las

terminologías de los conceptos y en la estructura metodológica, lo que generaba confusión en los estudiantes al pasar de una asignatura a otra.

Es fundamental resaltar que el proceso de alineación mencionado fue gradual y requirió aproximadamente tres semestres para mostrar la eficacia de los ajustes implementados. En la actualidad, la asignatura TED ha incorporado, como uno de sus entregables, un documento que recopila los resultados de los talleres, los cuales se utilizan como base para construir el anteproyecto. Estos entregables constituyen el material inicial que reciben los directores de proyecto de cada estudiante, los cuales incluyen: (a) el documento con los resultados de los talleres, (b) una presentación oral de tres minutos, y (c) una infografía. Este enfoque ayuda a evitar la necesidad de replantear los objetivos iniciales, una situación que antes afectaba los tiempos de ejecución del proyecto.

Esta iniciativa para hacer los ajustes de las asignaturas y su articulación, fue un requerimiento que surgió como resultado del seguimiento permanente de los procesos y evolución de los proyectos de grado, revisión que se hace en equipo entre los docentes de la asignatura PADCV y la dirección del programa académico.

Tal ejercicio de revisión fue especialmente relevante para invitar a participar a los docentes de ambas asignaturas, así como a seis docentes de planta que poseen un profundo conocimiento de los procesos, dado que ejercen roles de dirección de proyectos. Además, se contó con el respaldo de la unidad de lectura y escritura, Centro Magis, de la universidad. La colaboración de todos estos actores fue fundamental para implementar ajustes que no solo abordaran aspectos académicos, sino también requisitos lingüísticos y textuales adaptados al contexto de los estudiantes.

Como resultado de este ajuste, se logró mejorar el alcance de la asignatura TED. Ahora, los estudiantes, al haber desarrollado el anteproyecto hasta llegar al objetivo general de su propuesta de investigación, disponen de tres semanas adicionales que se suman a la asignatura PADCV. Antes de estos ajustes, los estudiantes solían plantear intenciones muy amplias y poco concretas en sus anteproyectos, lo que

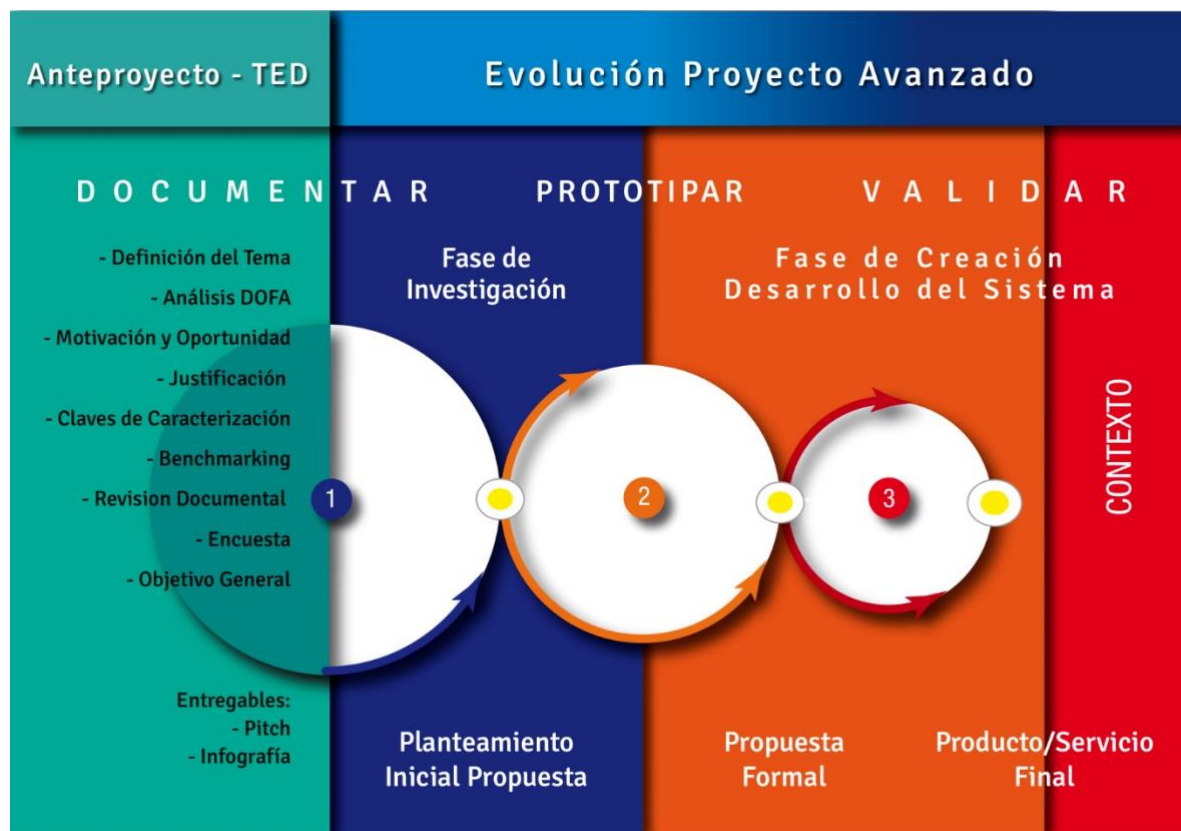
generaba grandes confusiones al identificar con claridad cuál debía ser el alcance y, por ende, la ruta del proyecto, es decir, los objetivos de este.

Este punto de proyección en la fase de investigación proporcionó estas semanas adicionales, las cuales benefician los tiempos de la fase de creación, donde deben concentrar sus habilidades en actividades de ideación, prototipado y validación con usuarios, lo que contribuye significativamente al desarrollo eficiente del proyecto.

La figura 1 muestra los alcances de ambas asignaturas, en donde la fase de investigación de la asignatura PADCV se reduce a partir de la intervención que hacen desde TED.

Figura 2

Fases Anteproyecto y Proyecto Avanzado



Fuente: Elaboración propia.

Organización de los contenidos

La asignatura PADCV se establece formalmente como la segunda fase del desarrollo del proyecto de grado. La articulación y alineación de las asignaturas TED y PADCV agregan relevancia al proceso, lo que hace que los estudiantes se sientan más seguros al tener un año completo para trabajar en sus propuestas de investigación con mayor comodidad.

Durante este segundo semestre, los estudiantes comienzan a abordar temas que requieren pensamiento crítico, investigación y soluciones estratégicas y creativas. Utilizan sistemas de diseño de comunicación visual, con un sólido fundamento conceptual y proyectual, desarrollando propuestas claras y efectivas. Además, aplican pruebas de validación con el usuario, y con ello convierten el proyecto en una prueba piloto, con buen desarrollo que demuestra rigor y el uso de metodologías, cuyo fin es arrojar resultados que se pueden emplear en entornos laborales colaborativos e independientes. Es válido aclarar que los proyectos se definen como una prueba piloto, más por el tiempo de ejecución que por su envergadura, porque, sin duda, tienen un gran potencial de alcance y desarrollo significativo.

Otra dinámica importante para mejorar los tiempos de ejecución y facilitar la comprensión de los procesos de investigación en y para el diseño fue desglosar y explicar cada etapa de manera clara y accesible, además de definir la gestión del diseño como el trabajo armónico entre las personas, los procesos, los proyectos y los procedimientos que están implícitos en la realización de productos, servicios, experiencias y entornos (Best, 2007; 2010).

Esto implica proporcionar ejemplos concretos, utilizar un lenguaje sencillo y visualizar los conceptos mediante diagramas o ejercicios prácticos. Este ha sido el objetivo principal de la asignatura PADCV desde sus inicios, buscando fomentar la participación de los estudiantes y promover la discusión y el intercambio de ideas. La combinación de estos enfoques ayuda a los estudiantes a comprender mejor cómo llevar a cabo investigaciones efectivas en el ámbito del diseño proyectual.

En esa dirección, la asignatura PADCV se concentra con mayor énfasis en sus tres objetivos específicos:

1. Facilitar la comprensión de los procesos de investigación en diseño.
2. Administrar la gestión del tiempo y los procesos académicos.
3. Consolidar las evaluaciones y los entregables que dan soporte a la investigación.

En el proceso de alineación con la asignatura TED, se optó por conservar la estructura de los talleres y su orden consecutivo en la asignatura PADCV, manteniendo la continuidad con la dinámica establecida. Mientras que en la asignatura TED se desarrollan siete talleres, en PADCV se añadieron otros dos: el Taller 8, enfocado en la fase de investigación, y el Taller 9, dedicado a la fase de creación.

Esta distribución simplificada permitió a los estudiantes relacionar directamente los contenidos con la dinámica establecida en la clase anterior. Además, al dividir los talleres en dos partes, se facilitó la comprensión tanto de las fases del proyecto como de los aspectos que aborda cada una.

De esta manera, las fases del proyecto quedaron organizadas así:

Taller 8 - Fase de Investigación:

- Tema: Descripción concreta del tema abordado en el proyecto.
- Introducción: Resumen que contiene toda la información del proyecto.
- Justificación: Los hechos y datos por los cuales se procedió a la investigación.
- Planteamiento del problema: El contexto en el cual se pretende enmarcar el proyecto.
- Objetivos general y específicos: El alcance del proyecto y sus intenciones.
- Marco de referencia: Integra la teoría con la investigación y sus relaciones mutuas.

- Experto temático: Profesional o conocedor de la situación en el contexto.
- Usuario: El destinatario a quien va dirigido y beneficia los resultados.
- Metodología proyectual: Organización por etapas del proceso de la investigación.
- *Benchmarking*: Análisis de referentes, antecedentes, tendencias y casos de éxito.
- Métodos y herramientas: Instrumentos empleados para obtener información de fuentes primarias y secundarias.
- Requerimientos de diseño: Lectura de necesidades, parámetros y su descripción.
- Conclusiones: Las que arroja toda la fase de investigación.

Taller 9 - Fase de Creación:

- Definición y descripción del sistema producto o servicio.
- Desarrollo del sistema producto.
- Conceptualización: *Moodboard*, lluvia de ideas, mapas mentales, etc.
- Prototipado: Materializar las ideas y hacer que converjan.
- Validación: Presentar al usuario y recibir información de cómo se relaciona.
- Conclusiones: Generales del todo el proyecto.

Por otro lado, la clasificación por talleres mejoró las dinámicas de la clase en la organización de los contenidos, lo que permite que el estudiante se conecte y entienda mejor la ruta que se debe seguir de manera orgánica. Además, va construyendo una guía metodológica paso a paso, con la orientación semanal del director de proyecto. Asimismo, esta estructura le brinda al estudiante la oportunidad de prepararse para las sustentaciones al finalizar cada fase.

Para la fase de investigación, se prepararon los siguientes contenidos:

- Guía para construir objetivos.

- ¿Cómo investigar y hacer el marco de referencia?
- Enfoques de investigación.
- Tipos de herramientas para conocer al usuario.
- Análisis de la metodología proyectual.
- *Benchmarking* sectorial y no sectorial.
- *Insights* para los requerimientos de diseño.
- ¿Cómo escribir conclusiones?
- Taller de manejo de emociones: Ciclo Vital.
- Prueba piloto de preparación, para presentación de avances.

En la fase de creación, disponer de más semanas permitió la realización de talleres creativos como "¿Qué tal sí?", en el que se invitó a los estudiantes a pensar de manera innovadora y a explorar diferentes enfoques para resolver los hallazgos de su investigación. Esto les brindó la oportunidad de ampliar su horizonte creativo, realizar una exploración más profunda, conectar con el usuario, desarrollar prototipos y obtener resultados de alta calidad en sus propuestas. Además, se llevó a cabo una segunda prueba piloto como preparación para la presentación de los resultados de la investigación y la fase de creación.

Es importante mencionar las presentaciones que los estudiantes deben efectuar en cada fase del proyecto. Estas presentaciones son momentos clave para compartir con un grupo de profesores el progreso de su proyecto de grado. Se cuenta con auditorios con capacidad suficiente, equipados con dispositivos de proyección y micrófono. Se organiza una agenda de presentaciones, donde a cada estudiante se le asigna un tiempo específico para su exposición: ocho minutos en la fase de investigación y doce minutos en la fase de creación. Los estudiantes deben prepararse adecuadamente para estas presentaciones y respaldar su exposición con una presentación visual que siga la estructura definida en la guía metodológica de los talleres 8 y 9.

Estas presentaciones tienen múltiples objetivos e intenciones. En primer lugar, buscan mostrar las temáticas que los estudiantes están abordando, así como la forma en que están siguiendo los lineamientos establecidos para una investigación efectiva. Además, sirven para realizar una revisión de la evolución de los proyectos, validar las habilidades de análisis, síntesis, gestión de recursos y producción, así como promover competencias argumentativas y habilidades expositivas. Por último, pero no menos importante, se evalúa la calidad del apoyo gráfico que respalda la exposición oral de los estudiantes.

Estas sesiones de presentación cuentan con la participación de diversos asistentes, incluidos todos los estudiantes que están cursando la asignatura, los directores del departamento y de carrera, los profesores que forman parte del comité de la carrera (de planta) y los profesores que actúan como directores de proyectos. Estos momentos son valorados en la carrera y han sido concebidos para fomentar la construcción colectiva del conocimiento. Tras cada presentación de los estudiantes, se reserva un tiempo de tres minutos para proporcionar retroalimentación. Durante este periodo, los profesores asistentes pueden ofrecer orientación adicional que contribuya a la consolidación de las propuestas de los estudiantes.

Gestionar el tiempo

Gestionar el tiempo ha sido un elemento crucial en el desarrollo de los procesos en la asignatura PADCV. La planificación, organización y control eficaz del tiempo disponible para alcanzar objetivos y cumplir responsabilidades académicas de manera eficiente ha sido fundamental para mejorar los procesos. Antes de iniciar con la aplicación del cronograma, gestionar el tiempo implicaba identificar las actividades que cada proyecto debía desarrollar, ésta tarea en ocasiones podía generar al estudiante y su director de proyecto, mucho tiempo en la definición de la ruta y el orden a seguir. La organización del cronograma, ajustado con la guía metodológica, los objetivos de los proyectos de investigación, alineados con las competencias formativas, convirtieron el desarrollo de los proyectos, en una

ecuación ideal para guiar a los estudiantes hacia el perfil de egreso, establecido por el currículo de la carrera de Diseño de Comunicación Visual.

Asignarles un tiempo adecuado, establecer plazos realistas y aplicar técnicas de gestión del tiempo para optimizar la productividad y minimizar la procrastinación fueron acciones clave. Además, esta gestión del tiempo permitió adaptarse a imprevistos y manejar interrupciones de manera efectiva, sin perder el enfoque en las metas establecidas, especialmente considerando que los estudiantes también tenían sesiones de asesoría con los directores de proyecto.

La coordinación y alineación entre estas actividades, la clase y las asesorías, era esencial para mantener un ritmo de trabajo adecuado. Sin embargo, es importante destacar que la gestión del tiempo también depende, en gran medida, de las habilidades, intereses y compromiso de cada estudiante, así como de otros actores involucrados, como los expertos temáticos y los usuarios. Por lo tanto, estos proyectos deben definir objetivos realistas que se ajusten al alcance y puedan ser desarrollados dentro de los plazos académicos establecidos para cada semestre.

Todo lo anterior subraya la importancia de llevar a cabo un detallado ejercicio de planificación basado en un cronograma para la asignatura PADCV. Esta clase representa el núcleo fundamental de la carrera de Diseño de Comunicación Visual, ya que busca articular las competencias adquiridas durante la formación académica y evidenciarlas en cada proyecto de los estudiantes. La magnitud y trascendencia de esta asignatura supera a todas las demás del programa, ya que requiere que los estudiantes pongan en práctica los conocimientos adquiridos y las habilidades específicas de cada uno. Esto implica abordar una investigación rigurosa que sirva de base para una fase creativa fundamentada en el análisis, la síntesis y una producción de alta calidad. El resultado final no debe limitarse a la propuesta de un simple artefacto, sino que se concibe como un sistema, sea producto o servicio, que integre elementos de comunicación, diseño, estrategia, además, con posibilidades de tener enfoques de líneas, como lo editorial, la identidad, el *packaging*, con proyección a largo plazo y relevancia en diversas disciplinas. En resumen, la

asignatura PADCV debe representar un verdadero trabajo de grado que prepare a los estudiantes para obtener el título en Diseño de Comunicación Visual.

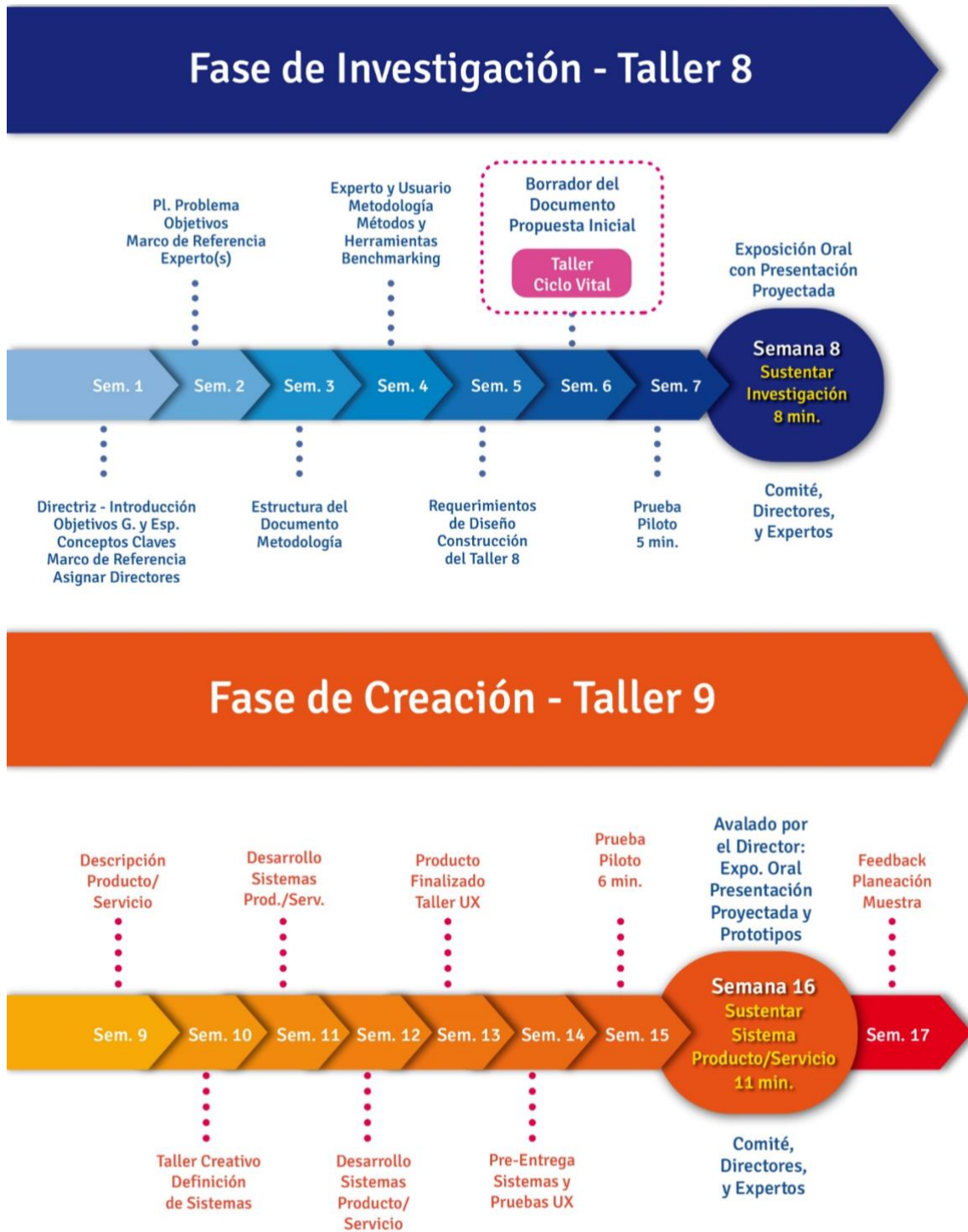
En el dinámico ámbito universitario, donde el tiempo es un recurso de gran valor, la gestión efectiva del mismo se convierte en un factor crítico para culminar con éxito proyectos de grado. En la carrera de Diseño de Comunicación Visual, esta premisa no es la excepción. Es evidente la importancia del manejo del tiempo y la elaboración de un cronograma efectivo en el contexto específico de los proyectos de grado, desde su planificación inicial hasta su ejecución y finalización. Es preciso dedicarse a realizar un trabajo estratégico y práctico, con el fin de aprovechar de manera óptima el tiempo disponible, maximizando así la productividad en cada etapa del proceso.

Desde la etapa de concepción hasta la presentación final, la gestión eficiente del tiempo y la creación de un cronograma bien estructurado son fundamentales para el éxito en los proyectos universitarios. Al implementar estrategias prácticas y aprovechar herramientas útiles, los estudiantes pueden aumentar su productividad, disminuir la ansiedad y alcanzar sus objetivos académicos de forma segura y efectiva.

Este cronograma, utilizado en la asignatura PADCV, se actualiza de manera periódica para adecuarse al calendario académico. Se basa en los elementos definidos en la guía metodológica, lo que permite una alineación entre la clase, los estudiantes y los directores de proyecto, en cuanto a los avances y el uso eficiente del tiempo disponible. Aquellos que siguen esta hoja de ruta, logran desarrollar sus proyectos de grado con eficacia y obtener buenos resultados.

Figura 3

Cronograma de la asignatura Proyecto de Grado – Talleres 8 y 9



Fuente: Elaboración propia.

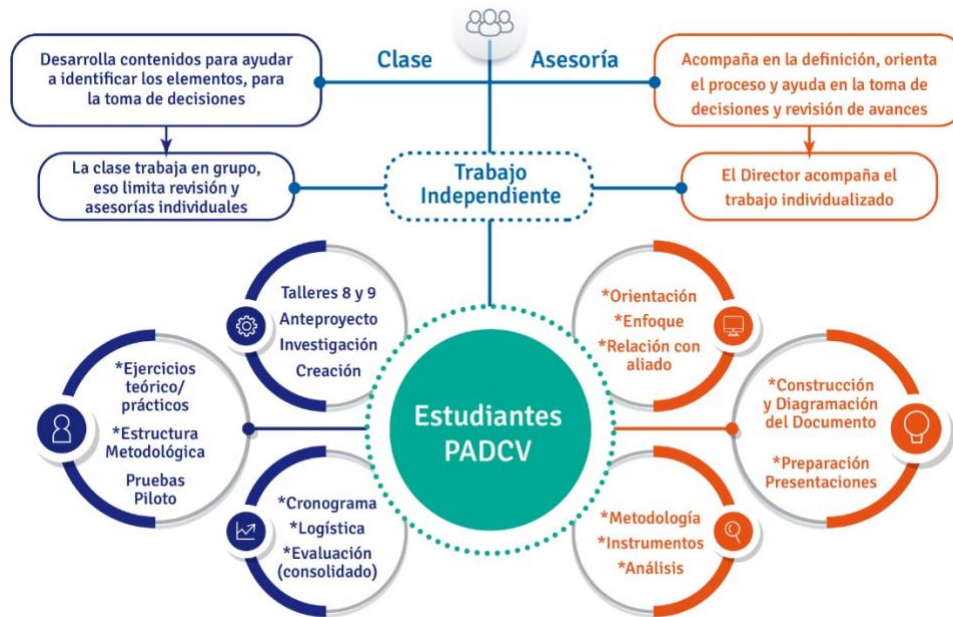
Ejecución y seguimiento de los procesos

El objetivo específico 3 de la asignatura PADCV se centra en una tarea más administrativa en comparación con los anteriores, y ha requerido múltiples revisiones debido a la complejidad que implica para los estudiantes trabajar en paralelo. Por un lado, asisten a clases donde reciben una visión general de cómo desarrollar paso a paso su proyecto de grado; por otro lado, tienen sesiones de asesoría con su director de proyecto, quien les guía en la aplicación de la metodología vista en clase a su proyecto específico. Este proyecto, a su vez, cuenta con la intervención de un experto en el tema, que conoce las necesidades y problemáticas del contexto, así como un usuario que validará los resultados.

Además de esto, enfrentarse al desarrollo de un proyecto de investigación sigue siendo un desafío considerable y exigente para los universitarios. Deben aplicar todos sus aprendizajes para interpretar correctamente un contexto y obtener resultados eficientes a partir de necesidades reales. En ocasiones, la falta de confianza puede aumentar la preocupación de los estudiantes respecto a si están realizando un buen trabajo.

Figura 4

Esquema organizativo que describe cómo intervienen y acompañan los proyectos de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Es importante destacar con satisfacción que, aunque pueda resultar abrumador tener una clase y un director de proyecto en paralelo, este modelo, característico de la carrera de Diseño de Comunicación Visual, representa una oportunidad invaluable de acompañamiento y seguimiento para el desarrollo de los proyectos de grado. Es fundamental tener en cuenta que la responsabilidad, el ritmo, los alcances y las decisiones recaen en última instancia sobre el estudiante, quien debe comprometerse con su proyecto y concluir su ciclo profesional de manera satisfactoria.

Se debe reconocer que la coexistencia de la clase y los directores de proyecto, ambos acompañando los proyectos de investigación, en ocasiones genera cierto traslape de información, situaciones contradictorias y, por supuesto, momentos de confusión para los estudiantes, cuya formación implica aprender a interpretar correctamente todo lo que les rodea.

Como parte de la responsabilidad de los directores de proyecto en la gestión eficiente de los procesos, la asignatura ha llevado a cabo una revisión exhaustiva de las líneas de alcance, los roles y los compromisos de cada uno de los actores involucrados, que tienen un vínculo directo con los estudiantes.

Este ejercicio también implicó definir con claridad los ámbitos de orientación de cada parte, con el fin de evitar dualidad en la información y optimizar los tiempos de intervención de cada uno, ya que en la clase se desarrollan actividades grupales, mientras que los directores de proyecto interactúan individualmente con cada estudiante en sus asesorías. Estas mejoras han contribuido significativamente a evitar interpretaciones cruzadas y a optimizar la eficacia del proceso en su conjunto.

Rol de la asignatura PADCV

- Brindar a los estudiantes herramientas teórico-prácticas que les permitan integrar conocimientos en el desarrollo metodológico de las fases de investigación y creación a través de los talleres.
- Establecer criterios académicos para asignar directores de proyecto que se alineen con las afinidades temáticas, las necesidades de los estudiantes y las directrices administrativas.
- Definir fechas y actividades del cronograma de la asignatura, para garantizar el cumplimiento y alcance de los entregables dentro de los plazos académicos establecidos.
- Organizar y coordinar los momentos de presentación de las fases, gestionando la disponibilidad de directores y estudiantes.
- Implementar el modelo pedagógico del Centro Magis (Ciclo Vital para la Comunicación), con el objetivo de fortalecer los procesos de apropiación y sustentación de los proyectos.
- Asistir a los estudiantes en la preparación para las presentaciones de avances y resultados ante el comité de carrera, directores de proyectos y posibles invitados.
- Encabezar el comité de proyecto para abordar situaciones particulares con los estudiantes y atender solicitudes de aplazamiento.

- Presentar ante el comité de carrera a los estudiantes que cumplen los requisitos, para definir las postulaciones a la mención de honor de cada cohorte.
- Establecer vínculos con el repositorio institucional, para visibilizar los proyectos en la plataforma de la universidad.
- Consolidar las evaluaciones derivadas del seguimiento del proceso en clase y del trabajo con el director de proyecto, y remitirlas al registro académico en el formato de corrección de notas correspondiente.
- Sistematizar los proyectos, con el fin de potenciar la investigación formativa.

Roles del director de proyecto

- Garantizar un espacio colaborativo de construcción con el estudiante, mediante reuniones semanales de al menos una hora durante el semestre académico.
- Contribuir con su experiencia en la toma de decisiones del proyecto en todas las fases, ofreciendo orientación bibliográfica y metodológica coherente con la investigación.
- Guiar al estudiante en la toma de decisiones sobre los procesos de investigación y diseño, siguiendo directrices metodológicas que apunten hacia el enfoque del proyecto, alineado con la estructura metodológica establecida.
- Revisar y ofrecer sugerencias para mejorar las presentaciones, incluidos análisis, síntesis, expresión y materialidad.
- Evaluar el proceso de acuerdo con los criterios de las rúbricas diseñadas para cada etapa, cumpliendo con los formatos y fechas establecidos.
- Asistir a las sustentaciones para obtener una apreciación directa de los resultados y proporcionar retroalimentación detallada por escrito al estudiante.

- Evaluar el documento, lo que incluye realizar correcciones específicas, así como revisar y avalar los entregables del proyecto en desarrollo.
- Brindar orientación sobre la corrección de estilo del documento.

Por supuesto, en este camino hacia la mejora, es crucial establecer con claridad y transparencia los compromisos de cada parte involucrada, y particularmente necesario definir los compromisos de los estudiantes. Este aspecto es fundamental en su formación, ya que les ayuda a comprender qué esperar de los demás, pero aún más importante, a reconocer qué esperar de sí mismos.

El futuro profesional, como lo plantea Rue (2009), debe adquirir una autonomía, compromiso y responsabilidad para dirigir su propio aprendizaje a lo largo de toda su vida, debido a que la vida se basa en un constante aprendizaje.

Las siguientes son las directrices que desde la asignatura PADCV se refuerzan; además, representan los compromisos personales que los estudiantes deben asumir en el proceso de su proyecto de grado:

- Asistir y participar activamente en la asignatura durante todo el semestre, considerando que la asistencia es obligatoria.
- Acordar y cumplir con las citas programadas de asesoría durante el semestre.
- Entregar los trabajos y talleres en los plazos definidos.
- Asistir semanalmente a las reuniones con el director de proyecto y presentar los progresos según las recomendaciones recibidas.
- Realizar las dos pruebas piloto programadas en clase.
- Asistir puntualmente a las presentaciones ante el Comité Evaluador durante toda la jornada.
- Cumplir con las dos entregas del documento diagramado, al finalizar las fases de investigación y creación.
- Presentar los avances del proyecto, en línea con el cronograma establecido.

- Garantizar la calidad y eficiencia en el desarrollo de los productos finales.
- Aplicar rigurosamente las pruebas de validación.
- Realizar presentaciones con una composición y diseño de calidad.
- Mantener un alto nivel de contenido, documentación y diagramación en el documento final, con una buena edición e interactividad.
- Demostrar un elevado nivel de creatividad e innovación en el resultado final.
- Realizar una excelente presentación de los resultados.

Conclusiones

Como resultado de la armonización de las asignaturas TED y PADCV, se logró que los estudiantes, al haber desarrollado el anteproyecto hasta llegar al objetivo general de su propuesta de investigación, ahora disponen de tres semanas adicionales que se suman a la asignatura PADCV. Sin embargo, no solo se logró tiempo adicional, sino que, con estos ajustes, los estudiantes pueden plantear intenciones concretas en sus anteproyectos, lo que genera que puedan identificar con claridad el alcance y, por ende, la ruta del proyecto, es decir, sus objetivos.

Al analizar el papel fundamental que juega el tiempo en el éxito de los proyectos de grado de la carrera de Diseño de Comunicación Visual, ha sido posible profundizar en cómo la gestión eficaz del tiempo se convierte en un pilar esencial para el desarrollo óptimo de dichos proyectos. La correcta administración del tiempo no solo se traduce en la finalización oportuna de las actividades, sino que también influye significativamente en la calidad del trabajo y en la experiencia y conexión del estudiante con su proyecto y el cierre de su ciclo académico.

Además, la gestión eficaz del tiempo también tiene un impacto directo en la satisfacción del estudiante. Cuando los estudiantes son capaces de distribuir su tiempo de manera equilibrada entre las diversas tareas del proyecto, experimentan menos estrés y ansiedad, lo que les permite trabajar de manera más enfocada y productiva. Esto les proporciona una sensación de logro y satisfacción a medida

que avanzan en el proyecto, lo que contribuye a su motivación y compromiso general.

Asimismo, quedó claro que una de las grandes responsabilidades que tienen los docentes, desde su rol profesional, es contribuir a fortalecer las competencias blandas de los estudiantes, para que puedan dar lo mejor en lo que decidan emprender.

Los resultados evidenciaron un impacto en el compromiso de los estudiantes, la calidad de los proyectos presentados y la satisfacción general con la experiencia educativa. Se espera que esta propuesta contribuya a la excelencia académica y al apoyo integral de los estudiantes durante el proceso de culminación de su formación universitaria.

Referencias

Best, K. (2007). *Management del diseño. Estrategia, proceso y práctica de la gestión del diseño*. Parramón.

Best, K. (2010). *Fundamentos del management del diseño*. Parramón.

García-Marcos, C. J. (2019). *La autorregulación de la gestión del tiempo para el aprendizaje en línea en la formación profesional española: Efectos de la cuantificación personal del tiempo de estudio* (Tesis doctoral), Universidad de Sevilla.

Hayawi, A. y Kamil, L. (2015). Graphic Design as Means of Student's Creativity Activity. *International Journal of Social Science and Humanity*, 5(3), 248-251. <https://doi.org/10.7763/IJSSH.2015.V5.462>

Pérez, A. (2009). *Guía metodológica para anteproyectos de investigación*. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Rué, J. (2009). *El aprendizaje autónomo en la Educación Superior*. Narcea.

2.

HACIA UNA COMPRENSIÓN DE JUSTICIA INTERGENERACIONAL Y LA ESCOLARIZACIÓN DEMOCRÁTICA

Toward an understanding of intergenerational justice and democratic schooling.

*Rumo a uma compreensão da justiça intergeracional e da escolaridade
democrática.*

³**Mario Arnulfo Getial Ruano (UMECIT)**

mariogetial.est@umecit.edu.pa

Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología (Umecit)

Panamá

³Master Universitario en Linguística Aplicada a la Enseñanza del Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad de Jaén, España. Magister en Formación de Profesores de Inglés como Lengua Extranjera de la Universidad Internacional Iberoamericana, (UNINI), Puerto Rico. Docente de Inglés de la Institución Educativa Francisco José de Caldas perteneciente a la Secretaría de Educación de Pasto, Colombia. Email: mariogetial.est@umecit.edu.pa. ORCID: 00000001-7379-8568.

Resumen

Las características definitorias del contexto escolar contemporáneo en muchas partes del mundo, son la creciente desigualdad y la creciente disparidad entre los estudiantes que tienen acceso a oportunidades y resultados educativos y los que no. En particular, se sostiene que la justicia curricular debe estar en el centro de una educación que fomente la participación democrática y oportunidades significativas para la participación cívica y la pertenencia a la sociedad. Con base en lo presentado, se establece que el estado del conocimiento de este artículo deriva de la construcción de una investigación con base en la comprensión de como la justicia curricular y la escolarización democrática en la educación básica secundaria de instituciones educativas de la ciudad de Pasto, departamento de Nariño, develan el significado de educación social y cívica.

Los resultados mostraron los significados de la incidencia de la práctica pedagógica con las necesidades de cambio en el currículo de secundaria, en el ejercicio de lograr la caracterización para la incorporación de la justicia en la educación básica de la secundaria basado en la educación social y cívica. De igual forma, se evidenció que hay carencia de valores democráticos fortalecidos de acuerdo a la incorporación de temas significativos en la formación de los estudiantes de secundaria de la ciudad de Pasto – Nariño, puesto que en los últimos tiempos se ha incrementado la desigualdad y la violencia en las aulas de clase, por tanto, las concepciones de los informantes dejaron entrever la necesidad de incorporar temas de ética, respeto, valores, civismo y democracia, que conducen a la justicia curricular.

Palabras clave: Currículo, Equidad, Inclusión, Justicia intergeneracional, Prácticas pedagógicas.

Abstract

The defining characteristics of the contemporary school context in many parts of the world are growing inequality and the growing disparity between students who have access to educational opportunities and outcomes and those who do not. In particular, it is argued that curricular justice must be at the center of an education that fosters democratic participation and meaningful opportunities for civic participation and belonging to society. Based on what is presented, it is established that the state of knowledge of this article derives from the construction of a research based on the understanding of how curricular justice and democratic schooling in basic secondary education of educational institutions in the city of Pasto , department of Nariño, reveal the meaning of social and civic education.

The results showed the meanings of the incidence of pedagogical practice with the needs for change in the secondary curriculum, in the exercise of achieving the characterization for the incorporation of justice in basic secondary education based on social and civic education. . Likewise, it was evident that there is a lack of democratic values strengthened according to the incorporation of significant topics in the training of high school students in the city of Pasto – Nariño, since in recent times inequality and violence in the classrooms, therefore, the conceptions of the informants suggested the need to incorporate issues of ethics, respect, values, civility and democracy, which lead to curricular justice.

Keywords: Curriculum, Equity, Inclusion, Intergenerational justice, Pedagogical practices.

Resumo

As características definidoras do contexto escolar contemporâneo em muitas partes do mundo são a crescente desigualdade e a crescente disparidade entre os alunos que têm acesso a oportunidades e resultados educativos e aqueles que não o têm. Em particular, argumenta-se que a justiça curricular deve estar no centro de

uma educação que promova a participação democrática e oportunidades significativas de participação cívica e de pertença à sociedade.

Com base no que é apresentado, estabelece-se que o estado do conhecimento deste artigo deriva da construção de uma pesquisa baseada na compreensão de como funcionam a justiça curricular e a escolarização democrática no ensino médio básico de instituições de ensino da cidade de Pasto, departamento de Nariño, revelam o significado da educação social e cívica.

Os resultados evidenciaram os significados da incidência da prática pedagógica com as necessidades de mudança no currículo secundário, no exercício de concretização da caracterização para a incorporação da justiça no ensino secundário básico a partir da educação social e cívica. Da mesma forma, ficou evidente que faltam valores democráticos fortalecidos a partir da incorporação de temas significativos na formação dos alunos do ensino médio na cidade de Pasto – Nariño, visto que nos últimos tempos a desigualdade e a violência nas salas de aula, portanto, as concepções dos informantes sugeriram a necessidade de incorporar questões de ética, respeito, valores, civilidade e democracia, que conduzam à justiça curricular.

Palavras-chave: Currículo, Equidade, Inclusão, Justiça intergeracional, Práticas pedagógicas.

Introducción

Las organizaciones educativas son los principales forjadores de valores culturales y de derechos ciudadanos, después de los núcleos familiares, su propósito es formar estudiantes preparados cognitivamente, afectivamente y académicamente para que participen de la construcción de una sociedad democrática, que asuman

responsabilidades frente a otros individuos por su papel que tienen en esa sociedad (Carreño y Rozo, 2020). De allí, que se esperaría que el plan de estudios involucre a los estudiantes en una deliberación sostenida sobre cómo abordar los problemas sociales apremiantes: la pobreza, el racismo, el cambio climático y muchos otros problemas críticos que enfrenta el mundo. Entre tanto, es responsabilidad la formación en torno a los derechos y las alternativas participativas de los estudiantes en la realidad social futura en la que interactuará, en la que no solo el concepto como ciudadano está ligado a las obligaciones y derechos que poseen como personas o en su pertenencia a un Estado o a cualquier comunidad, sino igualmente interiorizar en sus oportunidades de contribución a la vida pública comunitaria por medio de la participación.

Aunado a ello, tal importancia se basa en la necesidad de ofrecerle a los jóvenes colombianos el manejo cognitivo de los elementos más importantes en cuanto a cómo y en qué medida las acciones y decisiones del presente pueden incidir de alguna manera el futuro, partiendo, tal como lo determinó el filósofo político John Rawls, de considerar la justicia intergeneracional como la forma en que estas instituciones distribuyen los derechos y deberes fundamentales y regulan la distribución de los beneficios de la cooperación social, aceptando los principios de libertad, igualdad y fraternidad, combinados con el principio de justicia.

Connell (1993) por su parte argumentó que las escuelas no reflejan simplemente las desigualdades sociales, sino que son agentes activos en la reproducción de los valores, discursos y cuestiones de la distribución desigual de la riqueza, el poder y los privilegios de la sociedad. Aunque los sistemas escolares modernos pueden priorizar el rendimiento académico o la formación teórica, los educadores también reconocen que deben preparar a los estudiantes para la vida pública. Lo hacen fomentando el compromiso de los estudiantes con propósitos que se extienden más allá de su propio interés y desarrollando su capacidad para perseguir dichos fines. En ocasiones, esto ocurre en materias con nombres como Cívica, Educación Cívica, Ciudadanía o Estudios Sociales. Otras veces, los

objetivos sociales y cívicos pueden ser parte de materias como Historia, Geografía o Gobierno, particularmente cuando éstas están orientadas a comprender.

Al respecto, la región del departamento de Nariño, esta nutrida por una mezcla significativa de culturas y etnias, que generan un escenario lleno de oportunidades de crecimiento cultural, social, político, académico y generacional, que establece colocar especial atención a las herramientas que se utilizan para lograr esa transformación en los niños y jóvenes. Por esta misma razón, los sistemas educativos son instituciones ocupadas. Están vibrantemente involucrados en la producción de jerarquías sociales. Los impactos negativos resultantes se evidencian en el sentido de pertenencia de los jóvenes a sus regiones, de allí, que en términos de justicia social y la trayectoria postescolar de los jóvenes, la respuesta para abordar esta situación no reside en la provisión de un plan de estudios “simple” que se centre únicamente en “lo básico”. Más bien, las escuelas necesitan encontrar maneras de facilitar el acceso de los jóvenes marginados a oportunidades curriculares diversas y ricas que les permitan convertirse en pensadores críticos, creativos e independientes.

En ese sentido, el docente debe en el estudiante, realizar actos como: la enseñanza, el proceso comunicativo y la reflexión constante e impulsar los procesos cognitivos, sean básicos o superiores. En tal sentido, en lo que corresponde a la práctica pedagógica debe referirse con Contreras y Contreras-Colmenares (2012) que:

...vista la práctica pedagógica como una acción dinámica y compleja, ésta debe responder a las necesidades educativas de la sociedad actual; esto implica que esté en correspondencia con las necesidades e intereses de los educandos, del contexto, de los avances

de la ciencia y la tecnología y, con las políticas educativas del país. (p. 197)

Entre tanto, las prácticas educativas y pedagógicas cotidianas en la escuela son importantes oportunidades y limitantes para el aprendizaje docente. Este aprendizaje se centra en el contenido de la materia, los métodos pedagógicos y de instrucción y la gestión del aula. Las formas tradicionales de formalización (normas y procedimientos fijos) de los procesos de trabajo diario en las escuelas aún tienden a dominar la instrucción, la gestión del aula y la organización en las escuelas (Martínez et al. 2019). La pedagogía trata sobre el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo influidos por los valores culturales, sociales y políticos que los docentes tienen para sus estudiantes, y esta como transforma a los mismos como seres humanos. En palabras de Lei (2007), el enfoque humanista, en el que se basa la educación humanista, enfatiza la importancia del mundo interior del alumno y coloca el pensamiento, los sentimientos y las emociones del individuo al frente de todo el desarrollo humano.

Es así que el objetivo de la educación humanística, según Maples (1979), va más allá de la educación cognitiva e intelectual para permitir la educación de la persona en su totalidad. Se refiere al crecimiento personal y al crecimiento de la creatividad y, en cierta medida, al aprendizaje auto dirigido. El fin de la educación es el mismo que el fin de la psicoterapia: hacer una persona plenamente funcional. La receptividad a la experiencia, un camino existencial de vivir en el que la vida es un proceso continuo, flexible y adaptativo, y la fe en el organismo como base para el comportamiento son características de la persona que es capaz de aprender y adaptarse al cambio (Maples, 1979).

Pese a la existencia del objetivo de la educación, durante la labor docente, el investigador ha observado la prevalencia de fenómenos que se enfocan a la pérdida de justicia, de valores democráticos, no hay respeto ni por el prójimo (el acoso, el bullying, el maltrato escolar, la violencia escolar), no hay una verdadera responsabilidad hacia el medio ambiente, no hay respeto por los signos patrios, el

desconocimiento en el ordenamiento democrático, centrando la enseñanza solo en áreas básicas, matemáticas, lenguaje, sociales, entre otras.

Lo anterior conlleva a considerar la importancia de actualizar y fortalecer el currículo según las demandas o necesidades que tenga la población estudiantil conforme a la época que se trate, así como, la influencia del contexto actual en las instituciones educativas, esto porque es de resaltar que la ciudad de Pasto está compuesta por la influencia de etnias específicas, esto hace propicio el escenario en cuanto a la violencia escolar, la discriminación y el acoso, lo que se confirma con las estadísticas y resultados que desde el Laboratorio de Economía y Educación de la Universidad Javeriana (UJaveriana, 2022), pues en las pruebas Saber se pudo constatar que para el año 2019 casi la mitad de los niños o niñas sostuvieron que sus compañeros discriminan a otros, de allí que esta problemática se proyecta por ser una sociedad intercultural, hace más evidente la discriminación, acoso y violencia escolar, por tanto, la percepción del tema se enfoca en la capacidad que posee la justicia para transformar esos comportamientos en los entornos escolares, logrando la participación de los actores partícipes de la construcción del conocimiento que permitan desde las experiencias construir ciudadanos más responsables y con valores éticos.

Adicional a estas problemáticas esta la temática de la migración interna en Colombia, que ha llevado a la presencia de personas de diferentes regiones y orígenes étnicos en la ciudad, estos son conocidos por mestizos que al igual que en muchas otras partes de Colombia, la población mestiza (mezcla de ascendencia europea e indígena) es numerosa en Pasto y su área circundante. Es importante tener en cuenta que estas son solo algunas de las etnias presentes en la ciudad de Pasto y su región. La interacción y la convivencia de estas diferentes comunidades han enriquecido la identidad cultural de la ciudad y han contribuido a su diversidad.

De modo que, la perspectiva intergeneracional se perfila cada vez más como un modo de establecer relaciones inclusivas, pero también, de comprender al otro (que posee referentes de interacción acorde a su generación (edad) y formación cultural). Sí bien es cierto que en la familia la interacción generacional puede no

presentar mayores diferencias, también es cierto que cuando la persona se encuentra fuera de ese entorno, no logra establecer un dialogo intergeneracional debido a la falta de referentes y hasta de lenguajes comunes que permitan la interacción, (Martínez et al, 2018).

Sin duda, la importancia de la investigación radica en explicar el fenómeno de la carencia de valores y justicia frente a situaciones de acoso y violencia escolar, puesto que confluyen una serie de realidades internas y externas en la escolaridad que de manera directa e indirecta se relacionan con las familias de las víctimas y victimarios, que pueden ser los detonantes que de manera consiente o no generan este tipo de conductas que lesionan la sociedad.

Toda esta construcción teórica necesita ser incluida en el currículo de la Educación Básica Secundaria, para tratar de lograr la participación protagónica de los estudiantes en este nivel educativo propiciada por los maestros, padres, representante, responsable y comunidad para elaborar estrategias que brinden oportunidades de acuerdos y de corresponsabilidad, con sentido de pertenencia, compromiso y coexistencia con dicha participación y por consiguiente, transformar las relaciones de convivencia democrática.

De igual manera, es conveniente la gestión por la participación democrática de los estudiantes en el contexto escolar, dado que ésta se considerada como un aspecto necesario para la transformación educativa y social, en Colombia a través de la Ley 1029 del 2006 donde se establece que las instituciones educativas apliquen el Proyecto Pedagógico de Educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la fraternidad, el cooperativismo y la formación de los valores humanos, esto se enmarca en la necesidad de caracterizar esta incorporación de justicia social y educación democrática en los planes de estudio dando atención a lineamientos normativos nacionales, con el fin de construir ese ciudadano social, democrático y justo.

Fundamentación teórica

Un mundo sostenible es aquel en el que las necesidades humanas se satisfacen de manera equitativa y sin sacrificar la capacidad de las generaciones futuras para solventar sus necesidades. El bienestar humano se describe mediante cuatro elementos principales: necesidades humanas básicas, necesidades económicas, necesidades ambientales y bienestar subjetivo. Estos elementos pueden interactuar en una miríada de formas para influir en el bienestar general (Fierro y Carbajal, 2020).

Ante estos constructos, sería interesante plantearse ¿Qué hace que los cambios en el bienestar humano sean sostenibles para una población o una nación?, dos conceptos interaccionales principales pueden impulsar cambios en el bienestar humano hacia un estado sostenible en el espacio y el tiempo: la equidad social y la educación democrática. El concepto de equidad social distribuye el bienestar en el espacio, asegurando el trato justo de todos los miembros de la sociedad promoviendo la sostenibilidad espacial de una decisión de bienestar, es de destacar que el término equidad surge de manera natural cuando uno de sus más antiguos exponentes Aristóteles utilizó el vocablos griego isos [subrayado sugerido] para definir justicia.

De allí, que el concepto de educación democrática distribuye el bienestar a través del tiempo, pues se muestra en relación con la alteridad donde el vínculo con las/os otros/as como horizonte de construcción de sentido promueve la sostenibilidad temporal de una decisión de bienestar. Los roles de la equidad social en términos de su influencia en el bienestar humano se examinan con un enfoque en la toma de decisiones más sostenible (Barba, 2021).

Entre tanto, las investigaciones se han centrado en la problemática de estudiar las variaciones de violencia escolar, el acoso, el ciberbullying, entre otras agresiones en sus diferentes manifestaciones, más no de una manera integral que contemple aspectos relacionados con la convivencia escolar en estudiantes y docentes, como el clima escolar, los conflictos y factores asociados, tanto

familiares como personales. Lo que permite identificar que esta problemática no sólo afecta al individuo sino también afecta a toda la sociedad.

Un ejemplo de ello es el desplazamiento de las personas o la migración, haciendo mestiza a gran parte de la sociedad, es por ello que se puede hablar de la multiculturalidad, entendida como la presencia de diferentes culturas no tiene relación entre sí y pueden o no tener una relación de coexistencia. Estas culturas pueden ser derivadas de distintos países o etnias, lo que genera una especie de choque cuando se percibe como una cultura “extraña” a la propia.

Rehaag (2006), ha establecido en sus escritos que la globalización es otro fenómeno que ha generado un escenario donde gente de diferentes sociedades y culturas se encuentran en todos los ámbitos de la vida, sin embargo, esta interacción da paso a situaciones conflictivas, debido a que:

(...) el trato con una cultura extraña, con el “otro”, lleva a irritaciones y malos entendidos, donde con frecuencia faltan los elementos que ayudan para el acercamiento entre diferentes culturas. El conocimiento acerca del significado de la interculturalidad ofrece una comprensión básica para entender lo “propio” en relación con lo “extraño”. (p. 2)

Es una noción que está implícita en la sustentabilidad ecológica. Sin embargo, dado que las habilidades para facilitar el pensamiento sobre las consecuencias a largo plazo generalmente no se incluyen en los currículos educativos, este valor se presenta como distinto de la sostenibilidad ecológica para enfatizar la necesidad de pensar sobre cómo las acciones humanas que directa o indirectamente degradan el medio ambiente en el presente afectan a todos los seres humanos presentes o futuros, y otras formas de vida. De esa misma manera, Martínez y Rodríguez (2018) reflexionan apropiadamente sobre la relevancia que tiene la educación en la adquisición del bagaje cultural, puesto que:

Dicha educación comprende los conocimientos derivados de los valores propios y de nuestra época y civilización. A medida que pasan los años hemos podido resolver mejor las dificultades y los problemas, poseemos más sabiduría, intentamos transformarnos en personas más justas, solidarias y democráticas. Poco a poco nos identificamos con la idea de que la educación supone el principal proceso de perfeccionamiento continuo de nuestra persona dentro de la sociedad (p. 115).

Entre tanto, el constructo teórico se enmarca en reconocer los conceptos principales que involucran la justicia, que a veces se ve como un concepto tan amplio y multifacético que solo permite semejanzas de familia en sus diversos usos (Miller, 1999). Sin embargo, también se ha argumentado que el concepto tiene un núcleo que está presente en todas sus manifestaciones. Un candidato plausible para tal concepto está en la definición de justicia de las Institutas de Justiniano: “la voluntad constante y perpetua de dar a cada uno lo que le corresponde” (Sandars, 2018).

Esta definición deja en claro que la justicia se trata de un deber obligatorio que los actores tienen con los demás (“a cada uno lo que le corresponde”), mientras que otros valores éticos, por ejemplo, la caridad y la misericordia, son voluntarios. Además, esta definición enfatiza que la justicia es un concepto relacional, ya que nos dice cómo debemos tratar a los individuos (“a cada uno lo que le corresponde”), que puede contrastarse con los deberes de carácter colectivo o más general, por un gobierno que tiene el deber de reducir los riesgos de desastres.

Entre tanto, dentro de la filosofía de (Burke, 2020), se establece que el concepto de justicia se ha utilizado para diferentes contextos, desvirtuando algunas veces el sentido real del mismo, por ejemplo, la justicia se ha utilizado a veces de una manera que la hace virtualmente indistinguible de la rectitud en general. Aristóteles, por ejemplo, distinguía entre la justicia "universal" que correspondía a la

"virtud como un todo" y la justicia "particular" que tenía un alcance más limitado (Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, Libro V, cap. 1-2).

De igual forma, las concepciones de la justicia varían según el peso que le dan a cada una de las interpretaciones que se le proporcione, es decir, algunas concepciones interpretan la justicia como totalmente preocupada por lo que los individuos pueden reclamar bajo las leyes y convenciones sociales existentes: así, para Hume, la justicia debía entenderse como la adhesión a un conjunto de reglas que asignan objetos físicos a los individuos (como ser el primer poseedor de tal objeto) (Hume, *Tratado de la naturaleza humana*, Libro III, Parte II) (Hume, 1986).

Estas reglas pueden explicarse por referencia a las asociaciones naturales que se forman en la mente de las personas entre personas y objetos externos, y aunque se puede demostrar que el sistema de justicia en su conjunto es socialmente útil, no existen estándares independientes relevantes por los cuales sus principios puedan ser evaluados. Ser evaluados (Hume descartó enérgicamente la igualdad y el mérito como principios para asignar la propiedad a las personas) (Zan, 2004). De manera similar, Hayek argumentó que la justicia era una propiedad del comportamiento individual, entendida como el cumplimiento de las “reglas de conducta justa” que habían evolucionado para permitir que una economía de mercado funcionara de manera efectiva. Para Hayek, hablar de “justicia social” como un estándar ideal de distribución era tan insignificante como hablar de una “piedra moral” (Hayek 1976, p. 78).

Un paradigma científico de la justicia social requiere el conocimiento de las características de un grupo particular. Por lo tanto, se debe dar prioridad al reconocimiento de las necesidades de las minorías étnicas, raciales y sexuales y de las diferencias de género. Más importante aún, la justicia social transformadora en la educación superior solo puede lograrse reconociendo la singularidad de las personas y sus experiencias.

De allí, que las preguntas centrales de la justicia intergeneracional son, si las generaciones presentes pueden estar obligadas por consideraciones de justicia hacia las personas pasadas y futuras; si otras consideraciones morales deberían

guiar a los que están vivos actualmente en su relación con personas pasadas y futuras; y cómo interpretar el significado de las injusticias pasadas en términos de lo que se debe a los descendientes de las víctimas directas de las injusticias.

Estas discusiones, sobre lo que se debe a las personas del futuro se remontan a la antigüedad (Auerbach 1995: 27-35) y la filosofía antigua proporciona recursos y puntos de vista para la ética intergeneracional (Lane, 2012). La generación actual no solo puede influir en la conducta de las personas futuras al afectar sus deseos y circunstancias, sino que también puede ejercer poder al hacer retroceder los intereses de las generaciones futuras. Puede, por ejemplo, seguir una política de recursos naturales con consecuencias negativas a largo plazo. En este caso, la generación actual impone a las generaciones futuras el riesgo de que sus opciones se reduzcan a un rango inadecuado, a menos que, es decir, las generaciones futuras tengan a su disposición y puedan permitirse usar tecnologías que les permitan adaptarse a las circunstancias.

Desde un punto de vista que afecta a la persona, las personas futuras cuentan si, y en la medida en que, tengan intereses, reclamos justos o derechos frente a las personas que viven actualmente. Algunos filósofos niegan que este pueda ser el caso. Además de un argumento que refleja el “Problema de la No-Identidad” se puede distinguir al menos tres argumentos más en apoyo de la negación de la posibilidad de que las personas del futuro tengan derechos frente a otros. De acuerdo con Ojeda y López (2017), es importante considerar las relaciones intergeneracionales para poder comprender la reciprocidad, es por ello que mencionan a Lüscher et al. (2015) para hablar de los grupos de estudio en las relaciones, los cuales son:

- a) las generaciones genealógicas, es decir, los parentescos, los ancestros y los roles sociales; b) las generaciones pedagógicas, en referencia a las relaciones y los roles educativos; c) las generaciones socioculturales e históricas, relacionadas con guerras y otros conflictos sociales, movimientos culturales, seguridad social y Estado de bienestar; d) las

generaciones como etiquetas, para caracterizar grupos específicos de población. Esta clasificación resume las principales áreas de desarrollo de los estudios generacionales. (p. 14).

Tal y como se observa, las relaciones intergeneracionales comprenden el ámbito familiar, educativo y social, siendo la población el objeto de estudio para conocer como una generación y otra interactúan. Ahora bien, el postulado de la reciprocidad indirecta se desarrolló con la idea de que las personas deben retribuir a otros lo que hayan heredado de ellos, siendo esta una de las teorías de la justicia intergeneracionales que Gosseries (2015) expone en su investigación.

En un contexto nacional frente a lo expuesto en la revisión teórica, en Colombia, la raza y el género como construcciones sociales son fundamentales para explicar las desigualdades sociales en los currículos de educación básica y en las sociedades y, por lo tanto, se deben desarrollar estrategias no raciales y no sexistas para abordar las desigualdades en los contextos. Recientemente, ha habido un llamado de atención para infundir sistemas de conocimiento y epistemologías indígenas en los planes de estudios de educación y reconocer lo que experimentan los estudiantes y las comunidades. En particular, se ha propuesto la pedagogía crítica para impulsar la justicia social transformadora a fin de permitir que los estudiantes desafíen los patrones culturales predominantes que actualmente valoran la raza y las categorías relacionadas, y devalúan el conocimiento indígena (Leibowitz 2017, 105).

Metodología

En el campo de la epistemología son fundamentales las preguntas sobre la naturaleza de la verdad, la naturaleza de la justificación y los tipos de conocimiento, por ejemplo, saber cómo (habilidades) o saber eso (hechos). Cualquiera que sea el "conocimiento", "es indiscutible, desde el punto de vista filosófico, que la educación apunta a impartir conocimiento: los estudiantes son educados en parte para que puedan llegar a saber cosas" (Siegel, 1998, p. 20). Se realizó una investigación

cualitativa que, de acuerdo a Taylor y Bodgan (1996), es: “la investigación que produce datos descriptivos de las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (p. 20). Es un modo de enfrentar el mundo empírico y tiene el propósito de descubrir a las personas dentro del marco de relación de ellas mismas.

Entre tanto, el marco paradigmático es de las ciencias sociales y de educación, denominado por Popkewitz como simbólico, interpretativo, hermenéutico o micro etnográfico (Aguilar, 2020). Se plantea que en los fenómenos sociales se dan dos tipos de causalidad: una del por qué y la segunda a fin de que una persona realice una acción concreta para que suceda algo en el futuro. Se traslada el interés de la conducta al discurso (Villegas, 2001).

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación tiene en cuenta la sistematización de los objetivos como se representan en el siguiente cuadro:

Objetivo integrador: Comprender como la justicia curricular y la escolarización democrática en la educación básica secundaria de instituciones educativas de la ciudad de Pasto, departamento de Nariño, develan el significado de educación social y cívica.			
Objetivos Concretos	Categorías	Criterios de Valoración	Preguntas
Identificar el estado actual de la Incorporación de la justicia curricular y la escolarización democrática de las instituciones educativas de la ciudad de pasto	Práctica pedagógica	- Definición	7
		- Importancia	8
		- Actitud docente	9
		- Carácter sistemático	10
		- Definición	11,12

-Analizar los aspectos significativos de la incidencia en las prácticas pedagógicas y las necesidades de cambio dentro del currículo de la educación básica secundaria.	Procesos formativos		
		- Organización	13,19, 20
		- Principios	14, 16
		- Estrategias empleadas	15,17,18

Objetivos Concretos	Categoría	Criterios de Valoración	Preguntas	
			Docentes	Padres de familia y estudiantes
Caracterizar para la Incorporación de la justicia en el currículo de la educación básica secundaria basado en el significado de la educación social y cívica.	Justicia	Relación sociedad- escuela	1	1,2
		Vinculación con el contexto	2	3,4
		La ética como compromiso	3	5,6
		Articulación escuela-contexto	4	7
		Las acciones formativas	5	8
		Incorporación de estrategias	6	9
		Relación parental	7	10
		Proyección institucional	10	11

		Fortalecimiento de valores	18	12
--	--	----------------------------	----	----

Para el desarrollo de la investigación se encontró el análisis de las respuestas con respecto a la necesidad de incorporar la justicia y equidad al currículo del aula con base en el efecto que posee la intergeneracional en el proceso, para ello se diseñaron preguntas establecidas de acuerdo a la categorización, para generar relaciones de respuestas y percepciones de los informantes participantes de la misma, teniendo en cuenta que se transcribieron y se establecieron las categorías de análisis.

Resultados

Dentro de los resultados de la investigación se pudo establecer que el currículo actual de básica secundaria carece en una primera perspectiva, de equidad en sus contenidos, entendiendo esto como que a cada estudiante se le asigna el mismo plan de estudios de nivel anual al mismo tiempo y se le da la misma cantidad de tiempo para trabajar en él. Todos los estudiantes son evaluados con las mismas pruebas y exámenes (realizados al mismo tiempo) y su desempeño se evalúa con respecto a las mismas expectativas o estándares de rendimiento, cualquiera que sea su preparación.

Al realizar la recopilación de la información, los informantes manifestaron que no existe equidad en el currículo, para ello se evidencia en los diferentes momentos en que los estudiantes deben habilitar o nivelar sus actividades curriculares frente a los avances limitados del rendimiento, de igual forma, la investigación demostró que, algunos estudiantes con dificultades todavía regresan a temas básicos de primaria del plan de estudios. Y los estudiantes que ya están en desventaja por su entorno socioeconómico tienen más probabilidades de estar entre aquellos a los que se les asigna continuamente un plan de estudios para el que aún no están preparados.

Entre tanto, el término “equidad en la educación” es profundamente complejo y puede adoptar muchas formas, lo que dificulta establecer una definición sucinta. Pero el significado básico detrás del término es la búsqueda de crear un sistema educativo que atienda a estudiantes de todo tipo y desarrolle su experiencia educativa en consecuencia. Esto significa que sin importar los antecedentes, el idioma, la raza, el perfil económico, el género, la capacidad de aprendizaje, la discapacidad o los antecedentes familiares del estudiante, cada estudiante tiene la oportunidad de obtener el apoyo y los recursos que necesita para lograr sus objetivos educativos.

Cómo pueden los docentes contribuir a la promoción de la justicia en el aula y en la educación en general?, los informantes consultados manifestaron una serie de construcciones alrededor de las perspectivas teóricas de la pregunta, así:

Contribución a la promoción de la justicia en el aula.

Pregunta	Segmento informativo o relato	Frase/ Palabras clave	Categoría(s)
7. ¿Cómo pueden los docentes contribuir a la promoción de la justicia en el aula y en la educación en general?	Respuesta del informante Código: MAG01. Incorporar en los planes de estudio, saberes y competencias orientados a construir verdad, justicia, equidad, paz. Insertar el	Incorporar, diagnosticar	Establecimiento de la responsabilidad del docente en la justicia

fortalecimiento de estas competencias en los proyectos obligatorios y en otros que se deriven de diagnósticos idóneos y contextualizados

Rta informante	Como ejemplo, fomentar valores	Establecimiento de la responsabilidad del docente en la justicia
DAY2: Sirviendo de ejemplo en la convivencia con estudiantes y compañeros,		
Conociendo la diversidad de sus estudiantes;		
Fomentar el desarrollo de valores;		
“Promover la equidad y justicia		

Rta informante	Acuerdos, convivencia, fortalecer.	Establecimiento de la responsabilidad del docente en la justicia
DIA03: Inicialmente organizando y estableciendo los acuerdos de convivencia en el		

salón de clases, luego enseñando las competencias ciudadanas que buscan fortalecer la parte cognitiva, emocional y comunicativa que en conjunto buscan formar a los individuos como seres capaces de vivir y desarrollarse en una comunidad.

Rta informante	implementar	Establecimiento de la
OMA04:	- trabajo en	responsabilidad del
Implementar	equipo	docente en la justicia
metodologías y		
actividades que		
contribuyan al		
trabajo en equipo,		
el respeto por el		
otro, práctica de		
valores, de la		
igualdad, entre		
otras.		

Rta informante	Practicas	Establecimiento de la
OSCG05: Los	pedagógicas	responsabilidad del
docentes pueden	inclusivas	docente en la justicia
contribuir a la		

promoción de la
justicia en el aula
mediante
prácticas
pedagógicas
inclusivas, la
identificación y
eliminación de
prejuicios y
discriminación, y
la creación de un
ambiente de
aprendizaje
seguro y
respetuoso

Rta	informante	Promocionar	Establecimiento
TATI06:	Los	justicia,	de la responsabilidad
docentes		equidad y	del docente en la
podemos		transparencia	justicia
contribuir	a		
promocionar	la		
justicia,	actuando		
de	forma		
equitativa	y		
transparente			
frente a cualquier			
situación	con		
todos	los		
estudiantes			

Nota: Elaborado por el autor.

En las respuestas, se puede inferir que las experiencias de docentes y líderes escolares en espacios de aprendizaje innovadores, estos se han adaptado a estos espacios de maneras diversas y altamente contextualizadas. Descubrieron que la transformación de las aulas en espacios de aprendizaje flexibles requería que los educadores repiensen sus modelos pedagógicos, pero este replanteamiento no estaba exento de problemas. En el caso particular de los informantes consultados, las respuestas estuvieron enfocadas a *darle importancia a la práctica pedagógica, promocionar la justicia al interior del aula, la implementación del trabajo en equipo, fortalecer la convivencia desde la estipulación de acuerdos, brindar el mejor ejemplo desde la labor docente*. Desde lo presentado por los informantes se establece que es allí que la justicia social no se manifiesta de manera singular ni se logra a través de un medio de instrucción específico.

Entre tanto, un currículo socialmente justo también tendría que ver con la representación: garantizar que las voces de los docentes, los estudiantes y sus comunidades sean escuchadas en la creación de los currículos. Es por tanto, que los proyectos de elaboración de currículos comunitarios emanan de la curiosidad de los estudiantes y se basan en los recursos de la comunidad local. Como tal, el currículo promulgado creado a través de este proceso, aunque dirigido por maestros, se negocia con los estudiantes y sus comunidades. Un plan de estudios de este tipo también buscaría demostrar las formas en que los jóvenes pueden tener un impacto en los mundos que habitan, a través del fortalecimiento de la ciudadanía activa, como se muestra en el siguiente cuadro.

Estrategias utilizadas para garantizar la igualdad en el aula.

	Respuest	exploración,	Identificació
9. ¿Qué estrategias utiliza en su aula para garantizar que	a del informante Código: MAG01. Uso de guías didácticas en las que se sigue a	transferencia positiva.	n de la igualdad

todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y tener éxito?)

conciencia, el proceso de una clase, desde la exploración de saberes previos hasta las actividades de transferencia;

trabajo cooperativo en el que se hace énfasis en la asignación de roles de aprendizaje en los que todos los estudiantes tienen una tarea que cumplir

Rta	Escuchar	Identificación
informante DAY2:	equitativamente	de la igualdad
Escuchar a todos los estudiantes por igual , no juzgar, prestar importancia a sus pensamientos y sentimientos		
Rta	participación	Identificación
informante DIA03:	La	de la igualdad

estrategia que
utilizo es que les
corrijo las
actividades varias
veces y les doy
diferentes
oportunidades
desde diferentes
ámbitos para que
exploren sus
habilidades y
mejoren sus
notas.

Rta	valoración de	Identificación
informante	participación	de la igualdad

OMA04:
Específicamente
en mi área de
conocimiento y
trabajo, los
Estudiantes
realizan sus
tareas motoras de
acuerdo a sus
capacidades,
proceso de
aprendizaje y el
tiempo que se
tome cada uno;
pero si se dan
unos plazos y en

ellos está inmerso
el tipo de
valoración si se
hace en un plazo
determinado.

Rta	diferenciación	Identificación
informante	n curricular, apoyo	de la igualdad
OSCG05: Para	individualizado	
garantizar la		
igualdad de		
oportunidades,		
utilizo estrategias		
como la		
diferenciación		
curricular, el		
apoyo		
individualizado y		
la adaptación de		
los materiales de		
enseñanza para		
satisfacer las		
necesidades		
específicas de los		
estudiantes.		

Rta	Equidad en el	Identificación
informante	aula	de la igualdad
TATI06: Planeo		
mis clases		
teniendo en		
cuenta que todos		
los niños no		

aprenden de la
misma manera o
al mismo ritmo, es
por eso que
intento
implementar
diferentes
estrategias de
enseñanza
aprendizaje que
permitan a todos
los niños acceder
al conocimiento
de forma diversa.

Nota: elaborado por el autor.

La igualdad y la diversidad es la idea de promover y aceptar las diferencias que existen entre las personas. La igualdad consiste en garantizar que nadie sea discriminado de ningún modo por motivos de edad, raza, sexo, dificultades y discapacidades de aprendizaje, discapacidad física, religión, estado civil, orientación sexual o situación financiera. La diversidad, por otro lado, permite y valora las diferencias dentro, entre y entre las personas. Por tanto, el objetivo de un docente debería ser crear un entorno en el que todos los alumnos prosperen a pesar de las diferencias que puedan existir entre ellos. Esto creará multiculturalismo y una atmósfera integral donde se aprecie y se fomente o se atienda la singularidad en lugar de discriminarla.

Las respuestas también hicieron énfasis en que los estudiantes exitosos cuentan con un fuerte apoyo académico de sus padres. Además, escuelas efectivas son aquellas donde los estudiantes aprenden y logran indicadores positivos, por tanto, han demostrado consistentemente que estas escuelas, a pesar de trabajar a menudo en vecindarios sociales y económicos bajos, tienen relaciones escuela-

hogar fuertes y positivas. Más importante aún, estas escuelas efectivas con un clima escolar positivo han hecho un verdadero esfuerzo para llegar a las familias de sus estudiantes para lograr una buena cooperación.

Conclusiones

La colaboración docente es un aspecto importante de la vida profesional de los docentes, como medio para reflexionar y mejorar continuamente la práctica de la enseñanza. En colaboración, los docentes pueden, por ejemplo, compartir conocimientos, reflexionar críticamente sobre las prácticas docentes, brindar apoyo colegiado o retroalimentación entre pares y diseñar colectivamente métodos de enseñanza.

En el desarrollo de los objetivos se llegó a la conclusión que la justicia educativa se forja al interior del aula solo y solo si, el docente posee competencias y habilidades para comprender cada una de las situaciones que desde su práctica pedagógica pueda encontrar. La educación relacionada con la justicia es muy necesaria para el desarrollo del sentido de responsabilidad, autodisciplina, respeto, paz, libertad de expresión, tolerancia y civismo. Su concepto incluye ambos tipos de formación que son la formación formal y la informal para la inculcación del civismo entre los ciudadanos para convertirlos en ciudadanos eficaces y útiles del país. Además, el concepto de justicia educativa explica que los individuos deben desarrollarse de tal manera que se conviertan en ciudadanos civilizados a nivel local. Por lo tanto, la importancia de desarrollar a los estudiantes en esta área es fundamental, pero requiere el compromiso de padres y docentes en la transformación de la educación de sus hijos y estudiantes.

Si las escuelas no logran desarrollar a los estudiantes como ciudadanos sensatos y responsables, esto puede perjudicar tanto a la sociedad. De la misma manera, los enfoques de enseñanza tradicionales no pueden satisfacer las

necesidades requeridas de la educación justa. Los docentes deben contar con las competencias y habilidades pedagógicas, enfocados en los métodos de enseñanza modernos para enseñar justicia educativa, preparar a la nueva generación, de acuerdo con las necesidades futuras de las sociedades. El papel de la justicia educativa en cualquier nación democrática y lo es en muchos sentidos, es la necesidad de incorporar la justicia al proceso de liderazgo. En los últimos años, investigaciones se han enfrentado constantemente a varios desafíos y problemas que amenazan la debilidad de la ética, respeto y democracia, tanto que algunos de ellos se han atribuido a la intolerancia política, la parcialidad, la represión del oponente político y el apaciguamiento del pueblo. Todos estos factores se han asociado con una mala comprensión de la educación y una menor participación de los ciudadanos que pueden proporcionar y sostener una democracia de calidad.

Y es en estos resultados que se da solución a la pregunta de investigación, ¿De qué manera la comprensión de la justicia curricular y la escolarización democrática en la básica secundaria de la ciudad de pasto, permitirá develar el significado de la educación social y cívica, como fundamentos para la edificación de la democracia local, en esta región?, puesto que los efectos de la formulación de políticas educativas globalizadas se pueden observar en la tendencia persistente a estandarizar y ejercer un control centralizado sobre el currículo en nombre del rendimiento y la equidad de los estudiantes y también para garantizar la competitividad económica de los jóvenes en el mercado laboral global, esto mismo sucede en el contexto de la ciudad de Pasto.

Esto no quiere decir que el plan de estudios sea neutral. A pesar de la evidencia de que los currículos funcionan activamente como parte de la reproducción social, persiste el mito de la neutralidad curricular, en el que *"las consideraciones sobre la justicia de la vida social son progresivamente despolitizadas y convertidas en enigmas supuestamente neutrales que pueden ser resueltos por la comunidad"*. Esta es la razón por la que los interrogatorios críticos sobre el currículo son importantes, porque exponen las formas en que se otorga poder social a través del

currículo, cuestionando cómo la educación estratifica y tamiza a los jóvenes de maneras que dan la ilusión de democracia.

Se puede entonces establecer, que es fundamental promover prácticas democráticas, libertad de expresión para todos los estudiantes sin discriminación alguna, tratar a todos los estudiantes por igual, desarrollar un sentido de responsabilidad, garantizar una forma mordaz y democrática de selección. Sin embargo, estos conceptos de justicia curricular, educación democrática y enfoque cívico, faltan en la mayoría de los cursos de formación docente inicial. Se concluye que la mayoría de los encuestados coincidieron en que ciudadano y ciudadano global, los derechos humanos, la diversidad, la igualdad de derechos, la armonía, el hogar y el vecindario, la paz y el conflicto, la discusión y la negociación como herramientas para resolver conflictos, las normas de tránsito y mantener limpio el medio ambiente. , buenos modales como ser educado, mostrar respeto a los demás, ser útil a los demás y cualidades de buenos ciudadanos en los cuadernos sobre los buenos ciudadanos son responsables y todos los actores del proceso formador deben estar involucrados.

Referencias bibliográficas

Abdul, H., & Mozahar, A. (2018). Training and professional development. <https://www.fao.org/3/W5830E/w5830e0h.htm>

Acosta, A. (2018). El Valor Justicia: Una Mirada. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6605342.pdf>

Aguayo, P., Miño, R., & Rivera, P. (2022). ¿Existe un contra-currículum oculto? Resistencias y vincularidades en la experiencia. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8361349.pdf>

Aguilar, F. (2019). Enfoques y perspectivas del pensamiento pedagógico. <https://dspace.ups.edu.ec/bitstream/123456789/19039/1/ENFOQUE%20Y%20PERSPECTIVAS%20DEL%20PENSAMIENTO.pdf>

Aguilar, F., & Collao, H. (2023). Formación docente desde la filosofía educativa transdisciplinaria. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/24327>

Aguilar, N. (2020). La epistemología social de Thomas Popkewitz. Una lectura crítica a partir de la fenomenología de la experiencia argumental de Carlos Pereda. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982020000400010

Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: algunos problemas y propuestas de solución. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200011

Álvarez-Gayou, J. (2009). Cómo hacer investigación cualitativa: fundamentos y metodología. México: Paidós.: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/como-hacer-investigacion-cualitativa.pdf>

Anderson, E. (2006). The epistemology of democracy. *Episteme* 3 (1-2):8-22.: <https://philpapers.org/rec/ANDTEO>

Arango, L. (2008). Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado en educación Básica Secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación: <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/445/1/RepresentacionesPracticasCiudadania.pdf>

Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Editorial Episteme: https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION

Auerbach, B. (1995). *Unto the Thousandth Generation. . Conceptualizing Intergenerational Justice* (New York et.al.: Peter Lang): https://www.intergenerationaljustice.org/wp-content/uploads/2020/05/Handbook_of_Intergenerational_Justice.pdf

Banister, P., Burman, E., Parker, I., Taylor, M., & Tindall, C. (2004). *Métodos cualitativos en Psicología* . http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Acervo_files/MetodosCualitativos-completo.pdf

Barba, C. (2021). El bien-ser-estar humano, reseña del número 256 de la revista *Anthropos*. <https://www.redalyc.org/journal/138/13869749011/html/>

Barry, J. (2006). La resistencia es fértil: de la ciudadanía ambiental a la sustentabilidad. En: Dobson A, Bell D, editores. *Ciudadanía ambiental*. . Cambridge: Instituto de Tecnología de Massachusetts; 2006. pág. 21–48.: https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=CZL6AQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA21&ots=AHBehoSZGR&sig=gloQIX4n2VO8HW3N_KE1LGcWGUC&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Belavi, G., & Murillo, J. (2020). Democracia y Justicia Social en las Escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2020, 18(3), 5-28.: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/694739/democracia_belavi_REI_CE_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Beltrán, A., & Rivas, A. (2013). Intergeneracionalidad y multigeneralidad en el envejecimiento y la vejez. *Tabula Rasa*. Bogotá - Colombia, No.18: 277 - 294: <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n18/n18a14.pdf>

Beneite, J. (2012). *Fundamentación filosófica de la justicia intergeneracional*. Universitat de València, Servei de Biblioteques i Documentació: <https://roderic.uv.es/handle/10550/30320>

Binkhorst, F., Handelzalts, A., Poortman, C., & van Joolingen, W. (2015). Understanding teacher design teams – A mixed methods approach to develop a descriptive framework. . *Teaching and Teacher Education*, 51, 213–224:

<https://research.utwente.nl/en/publications/understanding-teacher-design-teams-a-mixed-methods-approach-to-de>

Branca, M., & Cleve, A. (2020). ¿Qué reflexiones nos deja la pandemia? Acerca del diálogo “Solidaridad Intergeneracional en la gestión comunitaria del riesgo”. Universidad Nacional de La Plata: https://entredichos.trabajosocial.unlp.edu.ar/wp-content/uploads/sites/6/2020/12/final_branca_cleve.pdf

Briones, G. (2008). Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales . Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES): <https://metodoinvestigacion.files.wordpress.com/2008/02/metodologia-de-la-investigacion-guillermo-briones.pdf>

bulliyingsinfronteras. (2023). Bullying internacional . <https://bulliyingsinfronteras.blogspot.com/>

Burke, E. (2020). Philosophical Enquiry. <https://plato.stanford.edu/entries/burke/>

Cabrera, M. (2017). Jerome Bruner: «La Educación, Puerta De La Cultura». <https://educacionparalasilidaria.com/2017/01/18/jerome-bruner-la-educacion-puerta-de-la-cultura/>

Canedo, A. (2021). Relaciones intergeneracionales beneficios, satisfacción y limitaciones derivadas de la práctica de actividades presenciales y virtuales. Universidad de León : <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=288734>

Cascante, A., & Espinoza, G. (2017). Las relaciones intergeneracionales y estereotipos etarios como dimensiones psicosociales de la intergeneracionalidad en personas adolescentes y adultas mayores de la Provincia de Alajuela, Costa Rica. Trabajo final de Graduación sometido a consideración del Tribunal Examinador para optar por el grado de Licenciatura en Psicología. Universidad Nacional: <https://repositorio.una.ac.cr/bitstream/handle/11056/22240/TRABAJO%20FINAL%20DE%20GRADUACION%20AYLEEN%20CASCANTE%20Y%20GABRIELA%20ESPINOZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castiblanco, M., & Arrieta, P. (2017). <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/10192/TO-21455.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Castro, E., Peley, R., & Morillo, R. (2006). La práctica pedagógica y el desarrollo de estrategias instruccionales desde el enfoque constructivista. *Revista de Ciencias Sociales*, 12(3), 591-595.: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-95182006000300012

Cid, X., & Pérez, M. (2017). Gerontología educativa e intergeneracionalidad. *Perspectivas sociales*. 18(1): 93 - 125: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6915397>

Cofré, C. (2019). Aspectos Éticos en Investigación en Ciencias Sociales y en Área de la Salud: Nuevas Exigencias Para Proyectos Fondecyt. *Secretaria Comité de Bioética*: https://www.uandes.cl/wp-content/uploads/2019/01/aspectos_eticos_ccofre.pdf

Comboni, S. (2020). Interculturalidad y diversidad en la educación : concepciones, políticas y prácticas. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>

Combs, A. (1982). *A personal approach to teaching: Beliefs that make a difference*. . Boston, MA: Allyn & Bacon., 50-62.

Connell, r. (1993). *schools and social justice*. temple university press: <https://www.perlego.com/book/2034620/schools-social-justice-pdf>

Constensla, J. (2022). Actitudes y capacidades de los docentes frente a la innovación educativa. *La mirada de los estudiantes*. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-04092022000100107

Contreras, A., & Contreras- Colmenares, M. (2012). *Práctica Pedagógica: Postulados Teóricos Y fundamentos ontológicos y epistemológicos*.

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/37309/articulo17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Cornell, R. (1985). *A Day in the Life of an Early Childhood Teacher: Identifying the Confronting Issues and Challenges That Arise*. George Allen & Unwin, Sydney: [https://www.scirp.org/\(S\(i43dyn45teexjx455qlt3d2q\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1216336](https://www.scirp.org/(S(i43dyn45teexjx455qlt3d2q))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1216336)

Corral, E. (2021). Educar para la justicia social: una apuesta desde el análisis interseccional para estudiantes de grupos privilegiados. <https://www.redalyc.org/journal/270/27066944003/html/>

Corteldh. (2016). La ética, los derechos y la justicia. <https://www.corteldh.or.cr/tablas/23356.pdf>

De Asís, N. (2019). Liderazgo Intergeneracional: Agentes implicados y Estrategias. CT 11: 81-110: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7540963.pdf>. G

DeCarvalho, R. (1991). The humanistic paradigm in education. *The Humanistic Psychologist*, 19(1), 88–104. : <https://doi.org/10.1080/08873267.1991.9986754>

Decreto 1290. (2009). Sistema Institucional de Evaluación Escolar (SIE). <https://vlex.com.co/vid/aprendizaje-estudiantes-niveles-media-57083932>

Decreto 1860. (1994). Lineamientos planes de estudio. http://wbgfiles.worldbank.org/documents/hdn/ed/saber/supporting_doc/LCR/Teachers/Colombia/Decreto%201860.pdf

Delgado, P. (2019). La importancia de la participacion de los padres en la formacion de los estudiantes . <https://observatorio.tec.mx/edu-news/la-importancia-de-la-participacion-de-los-padres-en-la-educacion/>

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press, 1997: <https://www.journals.uchicago.edu/doi/abs/10.1086/453309>

Di Franco, M. (2016). Escuelas democráticas, justicia social y alteridad. <https://www.redalyc.org/journal/1531/153146047001/html/>

Díaz, F. (2006). Enseñanza Situada. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 2006;40:314–21. https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=4ebxYPyY5noC&oi=fnd&pg=PR9&ots=7B9a0aRwSG&sig=NXPoFvmR5bmKi7lkoOT5Iz7JEGo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Díez, E. (2004). Interculturalidad, convivencia y conflicto. *Tabanque: Revista pedagógica*. 18: 49 - 77: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1138352>

Domingo, A. (2021). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. <https://www.redalyc.org/journal/853/85370365002/html/>

Duque, P., Rodríguez, J., & Vallejo, S. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20140805022434/paulaandreaduque.pdf>

Fielding, M., & Moss, P. (2011). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. London: Routledge. https://www.academia.edu/4568885/2011_Review_of_Fielding_and_Moss_2011_Radical_Education_and_the_Common_School

Fierro, C., & Carbajal, P. (2020). *Convivencia Escolar: Una revisión del concepto*. <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1486/982>

Fraser, N. (2010). *Balanzas de justicia: reinventar el espacio político en un mundo globalizado*. Nueva York: Columbia University Press.

http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1016-913X2010000200007

Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change* (4th ed.). Teachers College Press: <https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/6-%20The%20New%20Meaning%20of%20Educational%20Change,%20Fourth%20Edition.pdf>

Garces, J. (2017). El reto de las escuelas democráticas modernas. El caso colombiano. pág. <https://www.redalyc.org/journal/5534/553462433007/html/>.

García, C., & Yáñez, M. (2017). Movilidad intergeneracional educativa en zonas urbanas y rurales de Colombia: ¿Igualdad de oportunidades? *Revista Sophia* 13(1) : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5877981.pdf>.

Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2010000100009

Gómez, M., & Puiggrós, A. (2018). Fuentes sobre alternativas pedagógicas populares en América Latina. http://base.socioeco.org/docs/fuentes_sobre_alternativas_pedagogicas_populares_en_america_latina_interactivo.pdf

Good, T., & Brophy, J. (1990). *Educational psychology: A realistic approach*. 4th ed. White Plains, NY: Longman.: [https://www.scirp.org/\(S\(lz5mqp453ed%20snp55rrgjct55\)\)/journal/paperinformation.aspx?paperid=87714](https://www.scirp.org/(S(lz5mqp453ed%20snp55rrgjct55))/journal/paperinformation.aspx?paperid=87714)

Gosseries, A. (2015). Teorías de la justicia intergeneracional. Una sinopsis. *RJUAM*. 32: 217 - 237: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/677975/RJUAM_32_9.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Grassian, E., & Kaplowitz, J. (2001). *Information literacy instruction: Theory and practice*. New York: Neal-Schuman.:

[https://www.scirp.org/\(S\(351jmbntvnsjt1aadkposzje\)\)/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1175503](https://www.scirp.org/(S(351jmbntvnsjt1aadkposzje))/reference/ReferencesPapers.aspx?ReferenceID=1175503)

Groisman, L. (2013). Pensar la interculturalidad desde la transmisión intergeneracional de saberes sobre la acción colectiva y los procesos identitarios en jóvenes migrantes bolivianos. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.: <https://www.aacademica.org/000-063/388.pdf>

Groundwater-Smith, S., Brennan, M., McFadden, M., Mitchell, J., & Munns, G. (2009). Secondary schooling in a changing world. Cengage: <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203035436/schooling-social-change-1964-1990-roy-lowe>

Gudmundsdottir, S., & Shulman, L. (1987). Pedagogical content knowledge in social studies. . Scandinavian Journal of Education Research 31(2): 59-70.: <https://teachsource.files.wordpress.com/2013/05/gudmundstoddir-shulman-1987.pdf>

Hargreaves, A. (2007). Sustainable professional learning communities. In L. Stoll, & K. S. Louis (Eds.), Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas (pp. 181–195). Open University: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/105268460601600507>

Harris, A., & Jones, M. (2015). Transforming education systems: comparative and critical perspectives on school leadership. . Asia Pacific Journal of Education, 35(3), 311–318: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02188791.2015.1056590>

Hayek, F. (1976). Law, Legislation and Liberty (Volume II: The Mirage of Social Justice),. https://www.politics.ox.ac.uk/sites/default/files/inline-files/SJ017_Lister_MirageofSocialJustice.pdf

Hayes, D., Mills, M., Christie, P., & Lingard, B. (2006). Teachers and schooling making a difference: Productive pedagogies, assessment and performance. Allen &

Unwin.: https://yulearning.com/pluginfile.php/4837/mod_resource/content/1/%5BDebra_Hayes%2C_Martin_Mills%2C_Pam_Christie%2C_Bob_Ling%28BookFi.org%29.pdf

Henao, L., Lamprea, L., & Rojas, O. (2015). Las relaciones intergeneracionales: desafíos para las prácticas pedagógicas. Pontificia Universidad Javeriana: <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/17137/HenaoBejaranoLorena2015.pdf?sequence=3>

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2016). Metodología de la Investigación. Caracas. Editorial Mac Graw-Hill. Sexta edición.: <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>

Hume, D. (1986). Tratado de la naturaleza humana. https://www.academia.edu/22647563/TRATADO_DE_LA_NATURALEZA_HUMAN_A

Iglesias, E., González, J., Lalueza, J., & Guitar, M. (2020). Manifiesto en Tiempos de Pandemia: Por una Educación Crítica, Intergeneracional, Sostenible y Comunitaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9(3):181-198: https://www.researchgate.net/publication/343153264_Manifiesto_en_Tiempos_de_Pandemia_Por_una_Educacion_Critica_Intergeneracional_Sostenible_y_Comunitaria_A_Manifest_in_a_Time_of_Pandemic_For_a_Communitarian_Sustainable_Intergenerational_and_Critical_E

Inglis, F., & Aers, L. (2008). Key Concepts in Education. London: SAGE.: https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=CSziCdN0I7QC&oi=fnd&pg=PP1&ots=VXsXyf2AeQ&sig=IXop6BZsg94qEF9KN0h7St-q_zc&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

James, J. (2015). What are the educational implications of developing a new . págs. https://hull-repository.worktribe.com/preview/4216897/content-hull_11403a.pdf.

Jolles, D., & Crone, E. (2012). Training the developing brain: a neurocognitive perspective. *Front Hum Neurosci.* 2012 Apr 9;6:76. : doi: 10.3389/fnhum.2012.00076. PMID: 22509161; PMCID: PMC3321411.

Juliao, C. (2014). Pedagogía praxeológica y social.: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/4210/1/Libro_Hacia%20otra%20educacion.pdf

Kaplan, C. (2022). la justicia curricular en la obra de Ángel Pérez Gómez. <https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/view/15176>

Labrador, F. (2014). Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo. https://altascapacidades.es/portalEducacion/html/otrosmedios/Dificultades_de_aprendizaje_y_trastornos.pdf

Lane, M. (2012). Eco-Republic: What the Ancients Can Teach Us about Ethics, Virtue, and Sustainable Living, *Princeton, NJ*: Princeton University Press.: <https://bmcr.brynmawr.edu/2012/2012.05.31/>

LaRepublica. (2022). El acoso escolar en Colombia <https://www.larepublica.co/economia/colombia-es-el-decimo-pais-del-mundo-donde-se-presentan-mas-casos-de-matoneo-3435530>

Leibowitz, B. (2017). Cognitive justice and the higher education curriculum. pág. https://www.researchgate.net/publication/322385242_Cognitive_justice_and_the_higher_education_curriculum.

Leonhardt, B. (2012). Old vs. Young. págs. <https://www.nytimes.com/2012/06/24/opinion/sunday/the-generation-gap-is-back.html>.

Ley 115. (1994). Ley general de education. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Linares, J., & Tafoya, L. (2020). Transhumanismo y tecnologías de mejoramiento humano. págs. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/bitstream/FFYL_UNAM/7142/1/Transh

umanismo%20y%20tecnologi%CC%81as%20de%20mejoramiento%20humano-
EIPE.pdf.

Livingston, K. (2016). Pedagogy and curriculum – Teachers as learners. In D. Wyse, L. Hayward, & J. Pandya (Eds.), *The Sage handbook of curriculum, pedagogy and assessment* (1 vol., pp. 325–340): <https://sk.sagepub.com/reference/the-sage-handbook-of-curriculum-pedagogy-assessment>

3.

INTERSECCIONES ENTRE CULTURA VISUAL Y CONFLICTO ESCOLAR: ESTADO DEL ARTE DE EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS Y PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN CREACIÓN QUE ARTICULAN LAS MEDIACIONES VISUALES PARA LA COMPRENSIÓN Y GESTIÓN DE LA VIOLENCIA EN LOS ENTORNOS ESCOLARES.

Cindy Carolina Mejía Pineda

Diana María Jiménez Potes

Rectoría Sur Occidente – Uniminuto

Resumen:

El conflicto escolar se ha asociado históricamente con disputas en el aula o en el patio de recreo, que se manifestaban principalmente en forma de enfrentamientos físicos o disputas verbales, y solían resolverse mediante métodos disciplinarios tradicionales, como la imposición de castigos o suspensiones. Sin embargo, en la era digital y de la información, el conflicto escolar ha abarcado otras dimensiones como el ciberacoso, la discriminación en línea y la difusión de contenido violento a través de las redes sociales, viajando en doble vía entre la pantalla y la escuela, generando una estética de la violencia. El reconocimiento actual de que los conflictos escolares devienen de las relaciones complejas instauradas por un entorno globalizado, dependiente de los medios comunicativos y de los fenómenos sociales y su cultura simbólica ha demandado que, en las últimas décadas, la

orientación en la resolución de conflictos haya evolucionado hacia un enfoque más progresista y centrado en la educación social y emocional. Es en este contexto cambiante y dinámico donde emerge la importancia de cuestionar y comprender la problemática del conflicto desde otras aristas para proponer formas de abordaje innovadoras, y se identifica un campo de alto impacto en la construcción de las relaciones violentas, que poco ha sido trabajado en el marco de las estrategias escolares y que puede producir intersecciones interesantes en esta problemática y su transformación: la cultura visual que naturaliza la violencia.

El alcance en la era de la comunicación digital de la cultura visual en la vida de los y las estudiantes, y en general de toda la comunidad educativa, se ha convertido en una fuerza poderosa para comunicar, controlar, generar percepciones e identidades colectivas, y esto plantea preguntas importantes sobre cómo las imágenes pueden desencadenar y/o mitigar conflictos en la escuela. Esta investigación se centró entonces en conocer cuáles son esas posibles intersecciones entre la cultura visual y las dinámicas del conflicto escolar que puedan contribuir a la promoción de entornos escolares que desarrollen herramientas creativas para su gestión. Esta búsqueda de intersecciones se desarrolló a través de las siguientes preguntas de investigación: a. Cómo las representaciones visuales que naturalizan la violencia influyen en la percepción del conflicto. b. Cómo puede ser articulada la cultura visual para reconstruir de forma creativa el abordaje del conflicto en la comunidad educativa. C. Cómo se pueden transformar las formas de gestión institucional del conflicto escolar a través de la articulación del campo de la cultura visual. Para dar alcance a estos cuestionamientos se seleccionaron experiencias realizadas en Colombia y en la última década con comunidades que articulan la investigación y procesos de creación de obra artística como mediaciones para la gestión de las situaciones conflictivas en los entornos educativos formales y comunitarios, y se analizaron por pares entre investigación empírica e investigación creación de obra artística, de cara a un entramado teórico: deshabituarse la mirada, crear para comprender y gestionar para alfabetizar.

- Porqué el interés de buscar intersecciones:

El conflicto escolar es un fenómeno complejo y presente en el entorno educativo que ha sido objeto de atención en la investigación educativa durante décadas, los desacuerdos, tensiones y disputas entre estudiantes, entre estudiantes y profesores, o incluso entre padres y personal escolar son parte inherente de la experiencia educativa y han sido identificados, analizados y tipificados en documentos ministeriales (Ministerio de educación nacional, 2013) e investigaciones académicas (Valencia, 2004). Sin embargo, a medida que la sociedad ha evolucionado, también lo han hecho las formas en que estos conflictos se constituyen y se manifiestan y por ende demandan otras formas de comprenderlos y abordarlos. De acuerdo con Monclús (2005), históricamente el conflicto escolar se asociaba principalmente con disputas en el aula o en el patio de recreo, se manifestaban principalmente en forma de enfrentamientos físicos o disputas verbales, y solían resolverse mediante métodos disciplinarios tradicionales, como la imposición de castigos o suspensiones. Sin embargo, en la era digital y de la información, “el conflicto escolar ha adquirido nuevas dimensiones” Pérez-Archundia (2016), de manera que, el ciberacoso, la discriminación en línea y la difusión de contenido violento a través de las redes sociales y plataformas de contenidos de entretenimiento son ejemplos de cómo los conflictos ahora viajan entre las pantallas y los espacios escolares generado una estética de la violencia.

Esto ha demandado que, en las últimas décadas, el enfoque en la resolución de conflictos haya evolucionado hacia un enfoque más progresista y centrado en la educación social y emocional. Ahora se reconoce que los conflictos escolares devienen de las relaciones complejas instauradas por un entorno globalizado, dependiente de los medios comunicativos y de los fenómenos sociales que estos generan, ya sea en su forma directa, estructural o cultural/simbólica, y que además de ser complejos pueden ser también una oportunidad para el crecimiento personal, la enseñanza de habilidades de comunicación y la construcción de relaciones más propositivas para lo cual se han desarrollado en Colombia estrategias más formativas y preventivas para su abordaje orientadas desde la práctica restaurativa de la ley 1620, su ruta de atención integral para la convivencia escolar RAI y las pautas para el ejercicio de los comités de convivencia CECO (MEN, 2013), política

desde la cual se invita al ejercicio de prácticas pedagógicas y de gestión más creativas y pertinentes.

Es en este contexto cambiante y dinámico donde emerge la importancia de cuestionar y comprender la problemática del conflicto desde otras aristas para proponer formas de abordaje innovadoras, se identifica un campo de alto impacto en la construcción de las relaciones violentas, que poco ha sido trabajado en el marco de las estrategias escolares y que puede producir intersecciones interesantes en esta problemática y su transformación: la cultura visual que naturaliza la violencia. La cultura visual se refiere al estudio de cómo las imágenes, la iconografía y la representación visual influyen en la forma en que percibimos y comprendemos el mundo que nos rodea, y, por lo tanto, en cómo lo habitamos y nos relacionamos. El concepto de Cultura Visual comenzó a ser catalogado desde 1983 con la historiadora Svetlana Alpers, quien lo utilizó para referirse a su interés de estudiar y visibilizar la sociedad holandesa del siglo XVII, identificando las imágenes que producía la población del común por fuera de los marcos de la creación artística institucionalizada de su momento. Y paralelamente durante la década de los 80, distintos teóricos, investigadores y docentes, especialmente en la producción académica norteamericana y europea, partieron de la teoría de la lectura de imágenes que fue difundida por agentes de la comunicación visual, las artes y el periodismo (Taddei, 1979. Busquet, 1977. Diéguez, 1977. Vilches, 1983) y de los avances teóricos producidos por el psicólogo y filósofo alemán Arnheim (1986) y el teórico de cine francés, Jacques Aumont (1992).

Posteriormente publicaciones norteamericanas como *Picture Theory* (1994) de Mitchel, el *Cuestionario sobre Cultura Visual* (1996) desarrollado por Rosalind Krauss y Hal Foster para el número 77 de la revista *October*, el libro titulado *Una introducción a la Cultura Visual* de Mirzoeff (1999) y los postulados que en 2003 son planteados en España por el profesor J. Brea en su revista virtual titulada *Estudios Visuales*, comenzaron a involucrar en las cátedras universitarias el estudio de la incidencia de la cultura visual en las sociedades, y desde allí se inició lo que se ha considerado como el giro de la imagen, un interés por conocer y analizar desde

diversos campos disciplinares las experiencias surgidas a partir de la secularización de lo visual.

Giro que en la era de la comunicación digital se potencia con la espectacularidad de la imagen que se ha potencia a través del desarrollo tecnológico, que ha convertido a la cultura visual en una fuerza poderosa en la vida de los y las estudiantes constantemente expuestos al lenguaje visual a través de las redes sociales, las plataformas, la televisión, el cine y otros medios. Estas representaciones visuales vitales en la mediación de las relaciones sociales, influyen en la construcción de estereotipos y prejuicios que alimentan el conflicto que se hace evidente en la escuela, como entorno donde convergen los niños, niñas, adolescentes y jóvenes mediados por sus identidades visuales. De allí que la relación entre el conflicto escolar y la cultura visual sea un área de investigación cada vez más relevante y rica en posibilidades para comprender cómo las imágenes pueden desencadenar y/o mitigar conflictos en la escuela. Esta investigación se centra entonces en conocer cuáles son esas posibles intersecciones entre la cultura visual y las dinámicas del conflicto escolar que puedan contribuir a la promoción de entornos escolares que desarrollen herramientas creativas para su gestión. Esta búsqueda de intersecciones se desarrolló a través de las siguientes preguntas de investigación: a. Cómo las representaciones visuales que naturalizan la violencia influyen en la percepción del conflicto. b. Cómo puede ser articulada la cultura visual para reconstruir de forma creativa el abordaje del conflicto en la comunidad educativa. C. Cómo se pueden transformar las formas de gestión institucional del conflicto escolar a través de la articulación del campo de la cultura visual. Para dar alcance a estos cuestionamientos se seleccionaron experiencias con comunidades que articulan la investigación y procesos de creación de obra artística como mediaciones para la gestión de las situaciones conflictivas en los entornos educativos formales y comunitarios, y se analizaron por pares de cara a un entramado teórico: deshabituarse la mirada, crear para comprender y gestionar para alfabetizar.

- Cómo se identificaron las intersecciones:

Esta investigación del estado del arte de las relaciones entre el conflicto escolar y la cultura visual, se realizó bajo la técnica de análisis de contenido cualitativo (Abela, 2002) destacando tendencias emergentes en estos campos interdisciplinarios y algunas investigaciones empíricas que fueron seleccionadas por criterios de proximidad, de relación de contexto geográfico y social, tiempo de publicación, temáticas y mediaciones, y que se analizaron a partir de los intereses investigativos propuestos como categorías. A estos criterios categóricos le hemos denominado intersecciones y la identificación de estas tiene como finalidad arrojar luces y rutas sobre cómo las imágenes y la representación visual impactan en la dinámica del conflicto en la escuela y cómo este conocimiento puede contribuir a la promoción de entornos escolares más inclusivos y pacíficos que desarrollen herramientas creativas para su gestión.

Intersecciones -categorías-:

Deshabituar la mirada: el análisis de la cultura visual a través de mediaciones artísticas que permiten ver el conflicto desde otras perspectivas deshabitadas, que no naturalizan la violencia.

Crear para comprender: la identificación de pautas en las estrategias metodológicas de trabajo de la cultura visual desde la educación artística, como área o eje transversal, utilizadas en experiencias con comunidades educativas.

Gestionar para transformar: la articulación de la cultura visual, su análisis y abordaje desde las prácticas artísticas, a los procesos de gestión institucional.

Cada categoría ha sido estructurada bajo una apuesta teórico conceptual que propone una forma de ver la relación: cultura visual y el conflicto escolar, mirada bajo la cual se presenta el análisis del estado del arte, proyectos referentes, que enriquecen desde lo empírico estas tres apuestas de articulación discursiva evidenciando su potencial práctico. Para esto en cada una de estas categorías,

hemos cruzado, puesto en común, una experiencia pedagógica y un ejercicio de investigación-creación de obra artística, para resaltar los puntos de encuentro que los procesos de investigación y de investigación-creación comparten como estrategias para aportar en la educación, viajando en esa línea fronteriza, mencionada por Marín Viadel y Roldan (2019), como “La demarcación fundamental (...) entre objetividad (científica) frente a subjetividad (artística), y a continuación la de pensamiento frente a emoción, y también la de exactitud de los datos frente a lo sugestivo de las interpretaciones, (..).” (p.883), y de las cuales se resaltan sus modos de indagar, analizar y aportar a la problemática de interés desde las prácticas de aula formales y/o comunitarias. Y aunque las distintas experiencias podrían recoger en sí mismas las tres dimensiones analizadas, hemos tratado de categorizarlas para hacer visible la intersección y así posibilitar otras lecturas y formas de hacer.

La revisión bibliográfica y búsqueda de proyectos de investigación y ejercicios de investigación-creación se realizó en los repositorios digitales de las principales universidades del país que albergan el acervo de artículos y productos editoriales generados por proyectos empíricos, y para la construcción de la ruta teórica desde la cual se interceptan y analizan estas experiencias se consultaron los repositorios de revistas científicas y libros especializados en los campos mencionados. A partir de este ejercicio se seleccionaron aquellas que, además de responder a las tres categorías de interés, fuesen experiencias de indagación con comunidades o procesos de creación artística que: a. fuesen desarrollados en Colombia como segmentación geográfica que permite identificar causas específicas y comunes de la forma de percibir el conflicto comprendiendo la historia particular que construye los territorios; b. que se llevaron a cabo en un margen de los últimos diez años, 2014 a 2024, para lograr establecer análisis vigentes de la cultura visual, percepciones y modos de implementación, pues su secularización y rol en la construcción de identidades se ha potenciado con los últimos avances tecnológicos y diversificación social, una realidad que ha merecido en esta década el preguntarse por la soberanía visual (Acaso y Megías, 2024); y c. que utilizasen la creación artística como eje principal en sus estrategias metodológicas, siendo lo visual el objeto y el medio de

indagación. Esta metodología de investigación se soporta en la importancia de la generación de análisis de referentes desde las tres perspectivas de Jiménez (2004): como un ejercicio de apropiación del conocimiento; de investigación de la investigación; y como un ejercicio fundamental para dar un paso a lo inédito y novedoso en torno al tema abordado.

- Intersecciones entre el conflicto escolar y la cultura visual:

1. Deshabituarse la mirada: la representación de la naturalización de la violencia en la cultura visual.

La representación visual ha permitido, sin excluir ningún momento histórico, identificarnos y actuar respondiendo a lo que vemos; en este sentido, aquello que se nos hace “visible” es entonces nuestra realidad. Walter & Chaplin en su *Introducción a la Cultura Visual* (2002) plantean que la comprensión de la trascendencia de la imagen empieza por reconocer que esta es el objeto de comunicación de la percepción visual, uno de los sistemas perceptivos más importantes del ser humano, pues más del ochenta por ciento de la información llega al cerebro a través de la visión, y siendo este un lenguaje se convierte en un medio fundamental para entender el mundo y habitarlo. De allí que la imagen sea ineludiblemente un factor sujeto a las dinámicas sociales: la cultura visual, y que juegue un papel fundamental en los modos de caracterizar las épocas históricas.

A partir de esa relación, fuertemente instaurada, que tenemos los sujetos con la imagen, los estudios visuales se han encargado de plantear el análisis acerca del poder de lo visual en el desarrollo de las sociedades, entendiendo lo visual, no solo como imágenes que representan momentos históricos, a modo de registro documental, si no, como procesos y experiencias en relación con la imagen que vienen constituyendo la identidad de las personas, y que por ende han cobrado fuerza como mecanismos de comunicación, de relación, e incluso de dominio. Si el espectador construye la imagen (y) la imagen construye al espectador (Aumont, 1992), es claro entonces que las imágenes que socialmente son utilizadas como representación de la cultura, inciden en los modos de pensar y ser de los sujetos

que la conforman. Así que la imagen, además de ser un medio de representación y expresión, es un medio movilizador de identidades.

Es por esto que este eje de análisis se centra en la apuesta teórica de “deshabituarse”, pues el arte ejerce una función de deshabituación de esas miradas, de esas visualidades en conflicto, en el sentido que la presenta Ruiz (2017) haciendo referencia a Chalmers (2003), movilizándolo desde el análisis semiótico y la creación artística formas inusuales de comprender y encontrar sentido, esas formas que no pueden obtenerse de forma tan sensible, experiencial y real, por ningún otro camino. Esta propuesta plantea que, a través de ese lenguaje sensible de las artes, en este caso de las artes visuales, éstas sean objeto de investigación, de reconocimiento, aceptación, y reconstrucción de sus imaginarios y relaciones, apostando a que las comunidades, en su rol de investigadores y creadores, sean quienes se empoderen al identificar la influencia de los medios de representación en sus percepciones y por ende en sus acciones. Una suerte de auto mediación de la problemática y su transformación desde otras perspectivas deshabituadas, que no naturalizan la violencia en el conflicto, y de las que emerjan ideas creativas e innovadoras para su abordaje.

Con este objetivo se han identificado experiencias importantes que en Colombia han planteado la pregunta por la incidencia de la imagen y las relaciones sociales que de esta emergen en los contextos escolares y comunitarios para transformar sus miradas. En Medellín en la Institución Educativa Alfredo Cock Arango, en el noroccidente de la ciudad, se llevó a cabo la investigación Naturalización de la violencia urbana: representaciones sociales en estudiantes de Medellín - Colombia que tuvo como objetivo indagar las representaciones sociales en los estudiantes y su naturalización de la violencia urbana a través de técnicas de orden cualitativo aplicadas en espiral, donde una depende del resultado de la anterior, abarcando las preguntas por la representación de la violencia en cuestionarios abiertos, los sujetos de esas representaciones en tablas inductoras de imágenes y de análisis semióticos, y por último las identidades y su función social a través de cartas de narrativa biográfica y entrevistas. El ejercicio de indagación arrojó conclusiones que

evidencian las formas de acercarse de los y las jóvenes estudiantes al conflicto violento desde su naturalización a través de la imagen como objeto social, de las cuales nos interesa para el sentido de este análisis resaltar cómo los jóvenes han naturalizado la violencia desde sus experiencias en espacios de conflicto que surgen como representaciones sociales a través de la exposición directa en sus espacios habituales y en las proyecciones mediáticas, configurándolas y validándolas desde este lenguaje como un paisaje común, como construcciones culturales. Naturalización de la cual, la escuela, no se ha actualizado para abordar estas reflexiones, ni en su fin, ni en su medio. Así que, en la escasez de orientación crítica, solo tienen dos salidas, "(...) activar la resiliencia frente a la problemática, creando así un proceso de adaptación-resistencia, o continuar inmersos en el ciclo de la violencia" (Castaño y Loaiza, 2018, p.64).

La metodología utilizada por esta investigación se presenta entonces como el punto de intersección para comprender su aporte a la mediación creativa entre la cultura visual y el conflicto, al disponer la creación plástica, realización de imágenes, como técnica principal de investigación para las tablas inductoras y los análisis semióticos, disponiendo así la creación de imagen como estrategia para deshabituarse la mirada, pues a partir del cuestionamiento por aquello que se representa se moviliza el carácter crítico de lo que se ve, pues la problemática persiste cuando, según Castaño y Loaiza (2018) la naturalización de la violencia impide ejercicios críticos que dificultan la ruptura del ciclo. En el análisis semiótico usaron categorías determinantes y un estudio de frecuencias basados en Abric (2001) que terminó en un esquema radial de jerarquías que se centra en la instrumentalización visual de las armas, las fronteras, las drogas, y la muerte como entramado simbólico.

Estas intersecciones de representaciones sociales como construcciones cognoscitivas son estructuras de saber común que se constituyen en referente sobre el tema, especialmente a partir de los procesos de objetivación y anclaje (Mora, 2002). Esta cultura visual arraigada, como mencionan Castaño y Loaiza (2018), por la estereotipada televisiva colombiana, evidencia fuertes raíces en el conflicto armado colombiano que ha sido televisado y transmitido por todos los

medios de comunicación y entretenimiento, con una alta construcción visual, y por los combos delincuenciales surgidos de las estructuras de microtráfico fundadas por esta violencia rural y urbana que lleva décadas, los cuales han creado una estética farandulera de la violencia en la que naturalizan sus personajes y vidas.

Realidad ineludible de nuestro país que genera punto de intersección con la siguiente experiencia de creación artística referenciada que hace explícito el estudio de las percepciones visuales del conflicto arraigadas a las relaciones sociales que han surgido en nuestra sociedad, como una gran comunidad víctima del conflicto armado colombiano que ha naturalizado vivir en la violencia como su condición social, apropiándose de una identidad individual y colectiva al visualizar la existencia en la violencia, como plantea Mirzoeff (1999), en la violencia. Esta experiencia de investigación-creación se denomina: Cuando la muerte empezó a caminar por aquí: La violencia en perspectiva. Es una exposición artística del maestro Juan Manuel Echavarría presentada en el Museo de la Universidad de Antioquia en 2024, que propone el deshabituarse la mirada acerca de la violencia al hacerla “visible”, resaltando en el discurso de los objetos artísticos las configuraciones visuales que hemos tejido del conflicto en los que solo queda mirarnos como dispositivos espejo de este fenómeno social y volver a asombrarnos, desnaturalizarlos y cuestionar su normalidad.

Esta exposición antológica del artista colombiano Echavarría es una recopilación de veinticinco años que realizó de la visión sobre la realidad social y el conflicto en Colombia en la cual presenta técnicas como la fotografía, video-instalación, el video arte, y la proyección de películas documentales. Obras como Silencios (2010-2023), serie fotográfica que retrata escuelas y caseríos abandonados en Los Montes de María, Bojayá y Caquetá después de ser escenarios de violencia, se intercala con pinturas de La guerra que no hemos visto (2006-2009) que consta de 480 pinturas producto de una serie de talleres con desmovilizados de las AUC, el ELN, las FARC-EP, soldados del Batallón de Sanidad y mujeres desmovilizadas de las FARC-EP.

Cómo representa uno la violencia. Es la pregunta que movilizó este ejercicio de investigación – creación del artista, a la cual respondió en el discurso de la muestra

con un mito, el cual se presenta y deja como reflexión y cuestionamiento de este eje de análisis del presente artículo para pensar las formas, mediaciones, que pueden plantearse en la escuela para deshabituarse la mirada: “el mito griego de la Medusa y Perseo. Perseo tiene la misión de los dioses de cortar la cabeza a la medusa, que era el ícono del terror; quien la miraba de frente, se petrificaba. Perseo usa un escudo como un espejo y ahí ve la cabeza sin petrificarse. O sea, la mirada oblicua, la mirada indirecta”. Echavarría, (2024).

2. Crear para comprender: la práctica artística como estrategia de comprensión y construcción de otras identidades para abordar el conflicto desde la resignificación de la mirada.

La capacidad de ver y producir imágenes no solo es una actividad pasiva, sino que también implica un proceso activo de construcción de significado y comprensión del mundo que nos rodea. Por ello, la imagen va más allá de la representación visual, y se convierte en un medio para expresar emociones, explorar identidades y reflexionar sobre el entorno social en el que se desenvuelven. Es por esto que, este eje de análisis se centra en la apuesta teórica de la práctica artística como estrategia de comprensión (Elliot, 2009; Hernández, 2003; Acaso y Megías, 2024). En este sentido, el ejercicio artístico emerge en lo educativo como una poderosa herramienta para fomentar la reflexión crítica y la resignificación de la mirada, ya que, a través de la práctica artística, los estudiantes pueden explorar nuevas formas de abordar el conflicto escolar y cuestionar las narrativas preestablecidas. Carlos Echeverry (2011) aborda esta intersección entre arte, identidad y conflicto, destacando el potencial transformador del ejercicio artístico en el contexto educativo y señalando que las imágenes no son meros objetos visuales, sino herramientas poderosas para expresar emociones, explorar identidades y reflexionar sobre el entorno social, enfoque que destaca la importancia de considerar las representaciones visuales como un medio de construcción de significado y comprensión del mundo.

Además, la metodología abierta y sensible de las artes visuales no solo permite la exploración estética, sino que también promueve la participación de los jóvenes en la construcción de su propio conocimiento, y más allá de relegar la imagen al ámbito artístico, esta perspectiva reconoce su capacidad para comunicar emociones, transmitir conocimientos y expresar ideas. Así, la creación artística no se limita a la producción de obras visuales, sino que también implica un proceso de reflexión crítica y de construcción de significado, lo que permite que los y las estudiantes puedan utilizar el arte como medio para cuestionar las narrativas preestablecidas sobre el conflicto escolar e involucrarse en la creación de obras visuales que les pueden ayudar a desarrollar una mayor conciencia de sí mismos, de los demás y del entorno social en el que se encuentran. Este ejercicio se enriquece al integrar enfoques metodológicos sensibles y participativos en la co-creación de soluciones innovadoras y en la construcción de una cultura escolar más inclusiva y empática. Siguiendo las recomendaciones de Elliot (citado en Hernández, 2003), es fundamental fomentar la sensibilidad estética y la participación de los estudiantes en la construcción de su propio conocimiento, ya que solo así podremos comprender la complejidad del conflicto escolar y promover estrategias efectivas para abordarlo.

Para comprender cómo el ejercicio artístico es un medio para generar nuevas perspectivas sobre la representación de la violencia y el conflicto se presenta la obra de la artista colombiana Erika Diettes, en la cual se aplica la apuesta de crear para comprender, ya que, a través de sus fotografías, utiliza la creación visual como una herramienta para explorar las complejidades del sufrimiento humano y la experiencia del conflicto, mientras que su proyecto involucra a las comunidades afectadas en el proceso creativo para fomentar la comprensión y el diálogo sobre temas difíciles y traumáticos. Estas iniciativas demuestran cómo la creación artística puede proporcionar una visión más profunda y significativa de las experiencias humanas. La obra de Diettes cobra una relevancia especial, ya que sus proyectos fotográficos, como *Sudarios* y *Río Abajo*, no solo constituyen manifestaciones artísticas emotivas, sino también ejemplos de cómo la creación visual puede ser empleada para expresar y comprender las complejidades del conflicto. En este se

explora las profundidades del dolor y la pérdida, capturando las huellas emocionales de los conflictos sociales y políticos, de manera que estas imágenes son testimonios visuales que invitan a una reflexión crítica sobre el papel del arte en la transformación social y la construcción de una cultura de paz en las escuelas.

La práctica artística se convierte entonces en un medio poderoso para explorar y comprender las complejidades del conflicto, esta capacidad del acto creativo se refleja también en el proyecto *Tejiendo Paz*, iniciativa comunitaria que buscó fomentar la reconciliación y la construcción de paz en las comunidades afectadas por el conflicto armado en Colombia, implementándose en diversas regiones del país, como Antioquia, Valle del Cauca, Cauca y Putumayo, donde la presencia del conflicto dejó profundas huellas en las comunidades locales. Este proyecto, fue desarrollado por la Fundación Tejiendo Paz en Colombia en 2020 y es un testimonio de cómo el arte puede convertirse en una poderosa herramienta para la construcción de paz en comunidades afectadas por la violencia. Para llevar a cabo este proyecto, se realizaron talleres de tejido en los que participaron miembros de estas comunidades, talleres que no solo fueron espacios de aprendizaje, sino también de encuentro y diálogo, donde las personas compartieron sus experiencias, memorias y aspiraciones de paz mientras colaboran en la creación de obras de arte tejidas.

La metodología del proyecto se basó en la participación comunitaria y el enfoque del arte como herramienta para la transformación social, promoviendo un ambiente de respeto, escucha activa y colaboración, de manera que, *Tejiendo Paz* se convirtió en un espacio seguro y creativo donde los y las estudiantes pudieron procesar y transformar sus experiencias de violencia y conflicto en narrativas visuales que promovieron la comprensión, la empatía y la reconciliación. A través de talleres artísticos y pedagógicos impartidos en escuelas y comunidades, los participantes tuvieron la oportunidad de explorar temas sensibles relacionados con el acoso escolar, la discriminación, la violencia interpersonal y la resolución de conflictos de una manera participativa y significativa. Demostrando cómo la creación visual y la participación comunitaria en actividades artísticas pueden ser utilizadas como

herramientas para expresar emociones, procesar experiencias traumáticas y promover la reconciliación en contextos afectados por la violencia.

El poder transformador de la práctica artística en la construcción de paz se manifiesta en las experiencias tanto de Erika Diettes como del proyecto *Tejiendo Paz*, ya que estas iniciativas nos recuerdan que el arte no solo es una expresión estética, sino también un vehículo para explorar y procesar emociones profundas. Ambos, ofrecieron espacios de encuentro y diálogo, y a través de estas manifestaciones artísticas, se visibilizaron las realidades y las emociones asociadas con el conflicto, permitiendo que las voces silenciadas encontraran expresión y que las heridas del pasado pudieran comenzar a sanar, lo que nos invita a reflexionar sobre el potencial del arte como catalizador del cambio social y como herramienta para construir un futuro más pacífico y compasivo, por lo que, en última instancia, estas experiencias nos enseñan que la creación artística no solo transforma el mundo exterior, sino también el interior, ofreciendo un camino hacia la comprensión, la empatía y la sanación en medio de la adversidad.

3. Gestionar para transformar: procesos institucionales y de intersección institucional para alfabetizar la escuela en los sistemas simbólicos que generan estrategias de convivencia desde el reconocimiento de la incidencia de la cultura visual.

Para articular el concepto de gestionar en el contexto de la investigación sobre las representaciones visuales del conflicto y su incidencia en el entorno escolar, es crucial comprender la compleja intersección entre la institución escolar, la cultura visual y los desafíos que enfrentan los y las jóvenes en la sociedad contemporánea. Los esfuerzos institucionales para movilizar estrategias de convivencia desde el reconocimiento de la incidencia de la cultura visual en nuestro país son escasos y/o poco documentados, pues la aceptación y reconocimiento de que las imágenes contienen ideas-fuerza que moldean los estilos de vida y orientan las conductas cotidianas de los y las jóvenes es un hecho ineludible. No obstante, en la escuela, el lenguaje visual a menudo se utiliza, institucionalmente, solo con fines estéticos,

desaprovechando su potencial como proceso comunicativo, cognitivo y relacional en el aula. Por ello, el enfoque teórico de alfabetizar la escuela en sistemas simbólicos adquiere relevancia, ya que se apuesta por dotar de estrategias y herramientas, desde la gestión institucional, a la comunidad educativa para interpretar y analizar críticamente las imágenes que encuentran en su entorno y su uso en la mediación escolar.

En un contexto donde los jóvenes están inmersos en una amplia gama de culturas visuales, desde la publicidad hasta los juegos de rol, es fundamental entonces, que las orientaciones institucionales aborden explícitamente estos fenómenos y promuevan una alfabetización visual activa. Es por esto que este eje de análisis se centra en la apuesta teórica de alfabetizar en aquellos sistemas simbólicos (Llorente, 2000; Pagliarulo 2012;), pues en un contexto en el que urge encontrar sentido entre aquello que enseña la escuela y su relación con la vida misma, estudiar y atender de modo explícito los efectos provocados por el uso cotidiano de imágenes, constituye un reto para la comunidad educativa (Llorente, 2000). El concepto de gestionar implica entonces, reconocer la importancia de abordar de manera integral la influencia de la cultura visual en la educación y en las maneras de diseñar los procesos de formación y acompañamiento de los y las jóvenes, así como la administración de procesos institucionales que movilicen estrategias de convivencia más innovadoras y pertinentes.

En este marco, la selección de *Diseños de Obra para la Comisión de la Verdad*, es una iniciativa realizada en 2018 en distintas zonas del país, que representa un enfoque integral que articula la cultura visual, su análisis y abordaje desde las prácticas artísticas a los procesos de gestión institucional. Este proyecto realizado por la Comisión de la Verdad fue una iniciativa que buscó abordar y representar las complejidades del conflicto armado en el país desde una perspectiva visual y artística, y se llevó a cabo mediante la colaboración de artistas, activistas y comunidades afectadas por el conflicto, quienes aportaron sus experiencias y perspectivas para informar y dar forma a las obras para narrar las historias de

víctimas y sobrevivientes del conflicto armado en Colombia e instaurar estrategias institucionales e interinstitucionales para abordar la memoria histórica del conflicto y plantear nuevas formas de abordaje. La metodología utilizada para desarrollar estas obras incluyó la investigación histórica, la recopilación de testimonios, la participación comunitaria, el uso de diversas formas artísticas, como la pintura, la escultura, la fotografía y el teatro, para dar voz a las víctimas y promover la reconciliación nacional y los procesos de sistematización (Hernández, 2018; García, 2020). El proyecto que involucró varias regiones y ciudades de Colombia, como Bogotá, Medellín, Cali, entre otras, continúa siendo una importante herramienta para la reflexión y la memoria colectiva en el país, a través de la cual se demuestra el poder transformador del arte y la visualidad en la construcción de narrativas alternativas sobre el conflicto.

En esta misma línea, el proyecto *Escuelas de Paz* en el departamento del Cauca, desarrollado por la Fundación para la Reconciliación en el año 2020, comparte una visión común en su enfoque hacia la reconstrucción del tejido social tras el conflicto armado a través de la articulación de la escuela, como centro movilizador de la comunidad. La realización de este proyecto implicó un proceso integral que abarcó múltiples etapas y estrategias, partiendo de un diagnóstico de las necesidades y contextos específicos de las instituciones educativas participantes, con el fin de diseñar programas y actividades adaptadas a sus realidades, para, posteriormente, establecer alianzas con actores locales, incluyendo autoridades educativas, líderes comunitarios y organizaciones de la sociedad civil, con el fin de garantizar una implementación efectiva y sostenible de las intervenciones. En el marco de este proyecto, el entendimiento del conflicto se fundamentó en enfoques multidimensionales que consideraron tanto las causas estructurales como las experiencias individuales de las comunidades afectadas, de manera que, se recurrió a teorías de la paz como la de Johan Galtung, que abogan por la transformación de conflictos a través de la resolución pacífica y la justicia social, así como a

enfoques de educación para la paz que reconocen la importancia de la participación activa y el diálogo intercultural en la construcción de una convivencia armoniosa.

La metodología utilizada en Escuelas de Paz se caracterizó por su enfoque participativo y basado en evidencia, en la cual se emplearon técnicas de educación popular, como talleres, juegos y dinámicas grupales, para facilitar la reflexión crítica y el aprendizaje colectivo. Así, este proyecto inspirado en enfoques de gestión del conflicto se muestra como un ejemplo de cómo la educación puede ser una herramienta transformadora para abordar las tensiones y enfrentamientos en contextos afectados por la violencia. En este sentido, el proyecto se basa en la premisa de que los conflictos en el entorno escolar no son inevitables, sino que pueden ser abordados de manera proactiva a través de estrategias educativas que promuevan la resolución pacífica y el fortalecimiento del tejido social. Galtung (2016) sugiere que la gestión del conflicto implica no solo la resolución de disputas individuales, sino también la transformación de las estructuras y dinámicas sociales que generan y perpetúan la violencia.

Ambos proyectos, diseños de obras de la *Comisión de la Verdad* como las *Escuelas de Paz*, a través de sus metodologías participativas y su énfasis en la educación para la reconciliación, buscaron no solo promover la convivencia pacífica y el respeto a los derechos humanos a través de las prácticas artísticas, sino generar estrategias para documentar esas experiencias y empoderar a las comunidades como gestoras de sus procesos. De esta manera, ambas iniciativas reconocen que la gestión institucional se convierte en un puente vital para garantizar transformaciones reales en la alfabetización en los sistemas simbólicos que promuevan la reflexión crítica y la transformación de las dinámicas de violencia. Este tipo de proyectos se convierten en referentes importantes, ya que al proporcionar a las comunidades educativas herramientas y habilidades para identificar, comprender y resolver conflictos de manera constructiva, se promueve una cultura de paz y convivencia en las escuelas que puede tener efectos positivos a largo plazo en la sociedad en su conjunto (Arocena, 2006).

- Rutas para aportar a la convivencia halladas en las intersecciones entre la cultura visual y el conflicto escolar:

Al analizar las apuestas discursivas de las tres categorías y generar intersecciones entre estas y las experiencias en comunidad que han puesto en marcha las relaciones entre cultura visual y conflicto escolar, se identifican algunas reflexiones, debates y rutas que resaltan temas a profundizar y que pueden potenciar el ejercicio académico y metodológico.

- Las representaciones visuales del conflicto que han naturalizado la violencia tienen una fuerte relación con la construcción de una estética del conflicto armado colombiano que ha instaurado a través de varias décadas unas *formas de vernos* como país, desde nuestro territorio y fuera de este. Una espectacularidad de los personajes, los sucesos, las historias de la guerra política y del narcotráfico como consecuencia permanente y actualmente exacerbada. Una cultura visual de la violencia que se personifica en la cotidianidad, en los barrios y las escuelas, y que se convierte en la estética con la cual se identifican y relacionan nuestros niños, niñas, jóvenes y adolescentes.
- El lenguaje visual emerge como una herramienta poderosa para influir en la percepción del conflicto en el entorno escolar. Deshabituarse la mirada a través de mediaciones artísticas que permitan ver el conflicto desde otras perspectivas desnaturalizadas, que no normalizan la violencia y lo cuestionan, lo cual sugiere que trascender las estrategias tradicionales de resolución de conflictos hacia una dimensión cultural y visual puede ser una ruta poderosa para transformar la percepción y abordaje en la comunidad educativa.
- Al comprender que las representaciones visuales del conflicto no solo son reflejos de realidades complejas, sino que también actúan como agentes activos en la construcción y percepción de dichas realidades en el entorno escolar, se revela su potencial para influir profundamente en la forma en que los individuos perciben, interpretan y responden al conflicto en su entorno. El deshabituarse la mirada a través de mediaciones artísticas, invita a las comunidades educativas

a adoptar perspectivas alternativas y desnaturalizadas del conflicto, lo cual implica romper con las narrativas y visiones convencionales que pueden perpetuar la violencia o normalizarla, y en su lugar, abrir espacios para explorar nuevas interpretaciones y enfoques para comprender y abordar los conflictos.

- Al articular la cultura visual como objeto de análisis y las prácticas artísticas como estrategia en la resolución del conflicto escolar ofrece una oportunidad para expandir los límites de cómo se estructura y se afronta el conflicto en la comunidad educativa, ya que, al proporcionar espacios para la reflexión crítica y la expresión creativa, se facilita el cuestionamiento de las narrativas dominantes y se promueve la exploración de nuevas formas de relacionarse con el conflicto, lo cual puede contribuir a la construcción de una cultura escolar de paz más inclusiva, democrática y respetuosa, donde se fomente la empatía, el diálogo y la búsqueda de soluciones pacíficas a través del pensamiento crítico.
- Crear pautas para el desarrollo de estrategias de trabajo en las escuelas a través de la investigación-creación, es una estrategia para indagar y transformar la problemática desde y con la población, y se convierte en un ejercicio fundamental para incluir a todos los actores en el proceso y no centrar la discusión únicamente en los y las estudiantes, generando escenarios de indagación, creación y transformación que asumen los estamentos escolares sobre sus propias experiencias, percepciones y emociones, y no aquellas que son impuestas por los medios o por estrategias convencionales y estandarizadas de acompañamiento institucional.
- En lo referente al potencial que tienen las representaciones visuales para influir en la percepción individual del conflicto, resulta importante destacar que estas también pueden tener un impacto significativo en la gestión institucional del conflicto escolar, al trascender las fronteras disciplinares y transversalizar temáticas. De esta forma, la incorporación de la cultura visual del conflicto en la gestión institucional implica reconocer la complejidad y la multidimensionalidad de los conflictos escolares, así como también la necesidad de adoptar enfoques interdisciplinarios y holísticos para su abordaje, para lo cual hay que trascender las estrategias tradicionales de disciplina y control, y en su

lugar, promover un enfoque integrador que reconozca y valore la diversidad de perspectivas y experiencias dentro de la comunidad escolar.

- Motivar la realización y publicación de investigaciones que aborden la cultura visual del conflicto en la escuela es esencial para comprender a fondo cómo esta forma de asumir una identidad desde la violencia afecta a múltiples dimensiones de la vida escolar. Al analizar las representaciones visuales del conflicto desde diferentes ángulos y contextos, se pueden identificar patrones, tendencias y desafíos comunes que pueden informar el desarrollo de políticas y prácticas institucionales más efectivas y equitativas.

Así, la cultura visual puede ser un agente poderoso en la construcción de identidades individuales y colectivas en el entorno escolar. Al potenciar la diversidad como una estrategia de trabajo en la escuela, se promueve el reconocimiento y la valoración de las diferencias culturales, étnicas, socioeconómicas y de género, lo que contribuye a crear un ambiente escolar más inclusivo, equitativo y enriquecedor para todos los estudiantes y miembros de la comunidad educativa.

ESQUEMA DE INTERSECCIONES ENTRE CULTURA VISUAL Y CONFLICTO ESCOLAR:

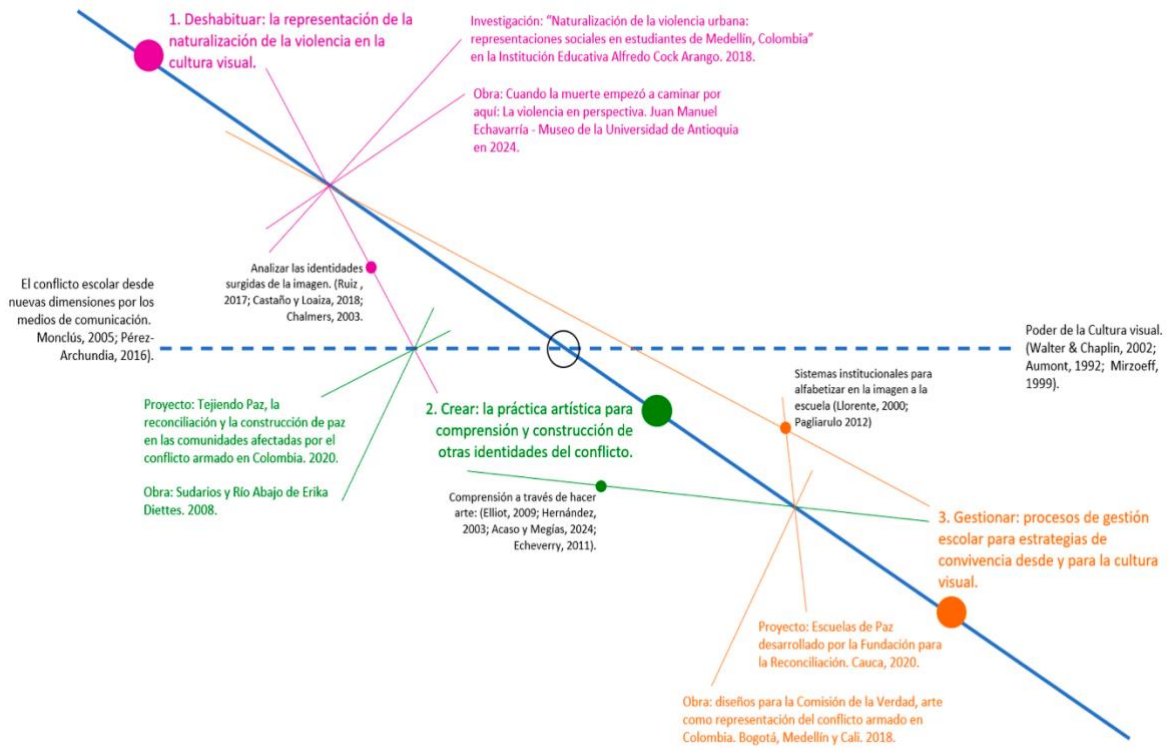


Gráfico realizado por Mejía y Jiménez, 2024.

- **Referencias bibliográficas**

-Abela, J. A. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada.

-Acaso, M., & Megías, C. (2024). Soberanía visual. Ediciones Paidós.

-Arnheim, R. 1986. El pensamiento visual. Barcelona: Paidós.

- Arocena, F. A. L. (2006). Cultura de paz y psicología del conflicto. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (24), 55-70. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2748127>

-Aumont, J. 1995. La imagen. Barcelona: Paidós.

-Castaño, S., Loaiza, M. (2018). Naturalización de la violencia urbana: representaciones sociales en estudiantes de Medellín, Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, Vol. 9, No. 2, 64-79.

-Castellanos Joya, N. P. (2014). Cultura visual: una alternativa didáctica para la educación artística. *Revista Paca*, (6), 155–167. <https://doi.org/10.25054/2027257X.2093>

-Decreto 1965 de 2013. Ministerio de educación nacional. Por medio del cual se reglamenta la ley 1620. Marzo 15 de 2013. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/ejes-tematicos/Normas-sobre-Educacion-Preescolar-Basica-y-Media/322721:Ley-1620-del-15-de-marzo-de-2013>

- Echeverry Márquez, C. M., & Rúa Muñoz, A. M. (2011). Expresiones artísticas como mediadoras del conflicto escolar: Estudio de caso realizado en la Institución Educativa Simón Bolívar de Itagüí. Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia, Facultad de Educación, Medellín.

- Eisner, E. W. (2009). Educar la visión artística. Barcelona: Paidós Educador. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/478452399/Eisner-Elliot-1998-Educar-la-vision-artistica>

- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, (183), 147-168. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

- Gómez, C., & Díaz, E. (2020). Resolución de conflictos en el ámbito escolar: Una revisión sistemática de la literatura. *Revista de Investigación en Educación*, 18(2), 87-104.

- Hernández, F. 2003. Educación y cultura visual. Barcelona: Octaedro.

- Jiménez Becerra, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. Recuperado de <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/4470/1/estado.pdf>

- Llorente Cámara, E. (2000). Imágenes en la enseñanza. Recuperado de <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48078/123-184-1-PB.pdf>

- Marin-Viadell, R., & Roldan, J. (2019). *Artography and Visual Arts Based Educational Research*. ARTE INDIVIDUO Y SOCIEDAD, 31(4), 881-895.

- Martínez Lozano, L. C., & Mosquera García, L. C. (2020). Tejiendo caminos de esperanza: sobre la educación en la Comisión de la Verdad en Colombia.

- Mirzoeff, N. 2003. Una introducción a la cultura visual. España: Paidós. 1999.

- Monclús Estella, A. (2005). La violencia escolar: perspectivas desde Naciones Unidas. *Revista Iberoamericana De Educación*, 38, 13–32. <https://doi.org/10.35362/rie380815>

- Museo de la Universidad de Antioquia (2023). Cuando la muerte empezó a caminar por aquí: La violencia en perspectiva. Juan Manuel Echavarría. <https://museodeantioquia.co/exposiciones/>

- Pagliarulo, E. (2012, 5 al 7 de septiembre). *La importancia de la “alfabetidad visual” en la formación docente*. [Discurso]. Congreso Iberoamericano de las Lenguas en la Educación y en la Cultura, España. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4555628>

- Pérez, J. (2021). El papel de la educación en la gestión del conflicto escolar en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 39(1), 23-38.
- Ramón Pineda, M. Á., García Longoria Serrano, M. P., & Olalde Altarejos, A. J. (2019). Algunas consideraciones sobre la resolución de los conflictos escolares. *Revista Conrado*, 15(67), 135-142. Recuperado de <http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Ruiz Solórzano, J. (2017). El arte como posibilidad de mediación en los conflictos: escenarios, prácticas y visibilidad desde las experiencias en el Huila. *Paideia Surcolombiana*, (22), 152–174. <https://doi.org/10.25054/01240307.1905>
- Valencia, Fernando. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. Guillermo de Ockham: Revista científica, ISSN 1794-192X, Vol. 2, Nº. 1. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6456401>
- Walker, J. Chaplin, S. 2002. Una introducción a la cultura visual. Barcelona: Octaedro.

4.

CUANDO EL DOCENTE ES SU PALABRA

Katherine Jiménez Reyes

María Piedad Duque Valencia

Uniminuto

“No narramos nuestra vida porque tenemos una historia; sino por el contrario, tenemos una historia porque narramos nuestra vida”

Delory

(Hess, Weigand, Delory-Momberger, Zambrano, & Sarria, 2008)

Centrar la atención en la palabra exige el retorno, más no la reducción a ella, del sentido que se guarda en las narraciones de los docentes, aquellas que se van construyendo en la cadencia de sus palabras; es decir, narraciones emergentes de la memoria evocadas desde la experiencia. En el texto *El Narrador* de Walter Benjamin presenta a Lesskow, con rasgos plenos de un cuerpo que narra historias que viajan y las reproduce en forma de moralejas o un saber cómplice de la vida misma; no muy lejano tendría lugar el docente y su palabra.

Apalabrar la experiencia en la narración, podría ser el acceso a historias, que como lo introduce Delory en el epígrafe, sólo se alcanzan a través de *la escritura de la vida*, cuya fundamentación no se restringe a ella, sino que se amplía desde los discursos orales que mucho antes aguardan en algún recodo de sí mismos esperando a ser palabra en comunión o disociación con otros a los que se invita a la conversa, la que luego nos excede o restringe en un devenir propio de las prescripciones sociales.

De esta manera, al retomar a Benjamin, en sus escritos se percibe la insistencia por volver sobre su historia, en una carta a Adorno le confiesa que

“... las raíces de mi teoría de la experiencia se remontan a un recuerdo de infancia. Mis padres acostumbraban a llevarnos de paseo durante los meses de verano, y siempre los acompañábamos dos o tres de nosotros. Pero es en mi hermano en quien estoy pensando aquí. Luego de haber visitado uno u otro de los lugares obligatorios en torno a Freudstadt, Wegen o Schreiberhau, mi hermano solía acotar: ahora hemos podido decir que hemos estado allí. Esta observación quedo impresa de forma indeleble en mi mente” (Jay, 2009,p.366).

Propio de sus palabras, la experiencia no se limita a repetir la historia de un suceso, sino que requiere que algo se transforme o pase, en palabras de Ricoeur, “algo le pasa a la acción cuando es narrada”, más aún cuando esta reside en la figura del docente como aquel ser que dinamiza procesos de enseñanza y aprendizaje. Docentes que en el aula reconocen, desconocen o silencian en la potencialidad de su palabra la construcción narrativa de otros que a su vez se transforman en narraciones para otros, armonía de circulación infinita.

Sin embargo, aquella evocación no siempre articula las palabras, desplaza la narración y se reproduce en un cúmulo silente de algún un terreno infértil, ya Benjamin lo había advertido en sus relatos, “Con la Guerra Mundial comenzó a hacerse evidente un proceso que aún no se ha detenido. ¿No se notó acaso que la gente volvía enmudecida del campo de batalla? En lugar de retornar más ricos en experiencias comunicables, volvían empobrecidos” (Benjamín, 1991a), cargado de nostalgia, el autor evoca el desasosiego de hombres retraídos, que sin saber, atesoran en su experiencia parte del sentido de sus vidas (Larrosa, 2007).

Lesskow es un artesano en el arte de narrar, recobrando el sentido de su oficio desde la experiencia como materia prima, que en relación con la figura del docente invita a comprenderse desde lo planteado por Larrosa (2006), como "eso que me pasa"; esto es, lo que emerge en relación con la alteridad desde la condición reflexiva y transformadora con la que se configura en mí determinada situación y, al mismo tiempo, esa afectación

determina la situación misma, en otras palabras: la experiencia de narrar, bien lo afirma Ricoeur, se da cuando:

“Contamos historias porque, al fin y al cabo, las vidas humanas necesitan y merecen contarse. Esta observación adquiere toda su fuerza cuando evocamos la necesidad de salvar la historia de los vencidos y de los perdedores. Toda la historia del sufrimiento clama venganza y pide narración”, Ricoeur (1995, p. 140).

Pensemos ahora en las narraciones de Lesskow y, guardando las distancias, también en las de los docentes, es posible que siendo uno de los lenguajes corrientes en el aula, su función se comprende desde dos vertientes y a su vez en un sin número de interpretaciones que derivan del movimiento que rebota entre una y otra; por un lado, una se conforma con la acción de comunicar técnicamente textos académicos, la otra en cambio trasciende esta acción, cuenta historias y recrea los sentidos asignados a sus prácticas en el aula, llamando a esto experiencia en cuya margen Lesskow ha sido fiel y sólo algunos docentes vuelven sobre sí, enriqueciendo sus miradas derivadas de aquel movimiento. No obstante, este apalabrar en ocasiones excede a miradas narcisistas incapaces de distinguir entre ser y no ser, convergiendo en una figura docente.

Dicho de esta forma, la experiencia se comprende como el pliegue en el tejido, siendo este último la vida misma, cuya forma deriva en el sentido hallado de situaciones cotidianas que, mediadas en el relato cobran visibilidad y en sus relieves evidencian la existencia que los constituye, es decir, algo que pasa y transforma la vivencia de situaciones cotidianas. Reflexión entre opuestos que se complementan siendo ambiguos y complejos, o, sencillamente paradójicos. Los relatos o las narraciones además de tener la intención de transmitir sentidos, suscitan cursos de acción, abren interrogantes y promueven respuestas diversas (Alliaud, 2011).

En síntesis, la palabra, como hilo conductor al centro de la memoria, conecta narraciones en el terreno fértil de la experiencia, comprendido esto desde los escenarios

educativos, como aquello que denominaba Gabriela Mistral en “El buen contar”, es decir, la gracia de la palabra como un atributo del docente que cuenta, narra o encanta.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2011). Narración de la Experiencia: Práctica y Formación Docente. *Reflexão E Ação*, 19(2), 92–108.

Benjamin, W. (1989). Experiencia y pobreza. *Discursos Interrumpidos*.

Benjamín, W. (1991a). El narrador. *Para Una Crítica de La Violencia Y Otros Ensayos*. Barcelona.

Jay, M. (2009). *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Paidós.

Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma*, 19, 87–112.

Ricoeur, P. (1995). Tiempo y narración, vol. I. *México: Siglo XXI*.

5.

ESTUDIO REVELADOR SOBRE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES DE LA COMUNIDAD LGBTQ+ EN LA UNIVERSIDAD

Claudia Marcela Durán Chinchilla⁴

Martín Humberto Casadiegos Santana⁵

Ana María Carrascal Vergel⁶

Resumen

En el marco del proyecto institucional, políticas inclusivas de bienestar universitario en la Universidad Francisco de Paula Santander Seccional Ocaña (UFPSO), se incluyó como grupo de estudio, la comunidad LGBTQ+, históricamente esta comunidad ha sido víctima de discriminación y exclusión producto de los prejuicios que se crean entorno a ellas en la sociedad; desde la iglesia hasta la escuela, estos grupos sociales fueron categorizados como pecadores, delincuentes o enfermos, creando representaciones sociales que se deben determinar pues aún perduran en todas las instituciones. A pesar de los avances en derechos humanos y en el nivel de tolerancia que ha alcanzado la sociedad sobre la diversidad sexual, la inclusión activa de personas con identidades de género y

⁴ PhD. en Educación, Universidad Pedagógica Experimental los Libertadores Venezuela, Investigadora y directora del grupo GIFEAH. Docente de planta tiempo completo Universidad Francisco de Paula Santander seccional Ocaña, Colombia cmduranc@ufpso.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-9291-7841>

⁵ Magister en Derecho Constitucional y Derechos Humanos Universidad de Palermo (Argentina), investigador grupo de investigación GISOJU. Docente tiempo completo Universidad Francisco de Paula Santander Seccional Ocaña, Colombia mhcasadiegoss@ufpso.edu.co, <https://orcid.org/0000-0001-9112-1585>

⁶ PhD en Derechos Humanos, investigadora y directora del grupo de investigación GISOJU. Docente de planta tiempo completo Universidad Francisco de Paula Santander Seccional Ocaña, Colombia

orientaciones sexuales no hegemónicas en todos los sectores de la sociedad, la discriminación sigue presente. El presente trabajo analiza las representaciones sociales de la inclusión de la población LGBTQ+ en la educación superior, en la universidad Francisco de Paula Santander Seccional Ocaña, en cuya comunidad, docentes, estudiante y personal administrativo, se identificaron personas con orientaciones sexuales e identidades de género no hegemónicas. El objetivo de este trabajo fue identificar esta comunidad, establecer los conceptos y creencias de estudiantes, docentes y administrativos frente a ella. Los resultados permitieron identificar la representación social que la institución tiene en la comunidad LGTBIQ+ de la UFPSO, los resultados mostraron a una comunidad segmentada en su nivel de tolerancia al otro, al diferente, Facultades en los que ciertos discursos religiosos continúan reproduciendo prejuicios en torno a estos grupos, y por tanto se avocan a la discriminación y a la exclusión.

Palabras clave: Comunidad, educación superior, exclusión, LGTBIQ+, representaciones sociales.

Abstrac

Within the framework of the institutional project, inclusive university welfare policies at the Francisco de Paula Santander Ocaña University (UFPSO), the LGBTQ+ community was included as a study group. Historically, this community has been the victim of discrimination and exclusion as a result of prejudices that they are created around them in society; from the church to the school, these social groups were categorized as sinners, delinquents or sick, creating social representations that must be determined since they still persist in all institutions. Despite the advances in human rights and the level of tolerance that society has reached regarding sexual diversity, the active inclusion of people with non-hegemonic gender identities and sexual orientations in all sectors of society, discrimination is still present. This paper analyzes the social representations of the inclusion of the LGBTQ+ population in higher education, at the Francisco de Paula Santander Ocaña University, in whose community, teachers, students, and administrative staff, people with sexual orientations and gender identities were identified. hegemonic.

The objective of this work was to identify this community, establish the concepts and beliefs of students, teachers and administrators in front of it. The results allowed to identify the social representation that the institution has in the LGTBIQ+ community of the UFPSO, the results showed a segmented community in its level of tolerance to the other, to the different, Faculties in which certain religious discourses continue to reproduce prejudices around these groups, and therefore engage in discrimination and exclusion.

Keywords: Community, Higher education, Exclusion, LGTBIQ+, Social representations.

Resumo

No âmbito do projeto institucional Políticas de Assistência Universitária Inclusiva da Universidade Francisco de Paula Santander Ocaña (UFPSO), foi incluída como grupo de estudo a comunidade LGBTQ+, historicamente vítima de discriminação e exclusão por preconceitos que são criados em torno deles na sociedade; da igreja à escola, esses grupos sociais foram categorizados como pecadores, delinquentes ou doentes, criando representações sociais que devem ser apuradas, pois ainda persistem em todas as instituições. Apesar dos avanços nos direitos humanos e do nível de tolerância que a sociedade alcançou em relação à diversidade sexual, a inclusão ativa de pessoas com identidades de gênero e orientações sexuais não hegemônicas em todos os setores da sociedade, a discriminação ainda está presente. Este artigo analisa as representações sociais da inclusão da população LGBTQ+ no ensino superior, na Universidade Francisco de Paula Santander Ocaña, em cuja comunidade, docentes, discentes e administrativos foram identificadas pessoas com orientações sexuais e identidades de gênero hegemônicas. O objetivo deste trabalho foi identificar esta comunidade, estabelecer os conceitos e crenças de alunos, professores e gestores frente a ela. Os resultados permitiram identificar a representação social que a instituição tem na comunidade LGTBIQ+ da UFPSO, os resultados mostraram uma comunidade segmentada em seu nível de tolerância ao outro, ao diferente, Faculdades em que certos discursos religiosos continuam reproduzindo preconceitos ao redor esses grupos e, portanto, se envolvem em discriminação e exclusão.

Palavras-chave: Comunidade, Ensino superior, Exclusão, LGBTQ+, Representações sociais.

Introducción

Las representaciones sociales son concebidas como las formas de conocimiento social a través de las cuales los individuos interpretan la realidad y le dan significado, clasifican las circunstancias generadoras de la realidad y a partir de ellas generar ideas y nuevos conocimientos (Jodelet , 1986), en tanto, las representaciones sociales emergen como un campo de estudio y de investigación cultural, en tal sentido, irrumpen como formas de relacionar los comportamientos y pensamientos de los individuos sociales, generando conocimiento (Villarroel, 2007)

Desde el punto de vista anterior, las representaciones sociales, han sido tema de múltiples investigaciones, dado que sirven para identificar las concepciones que se tienen sobre determinado grupo dentro de una cultura. La presente investigación tiene como objetivo general, identificar en la comunidad académica universitaria de la universidad Francisco de Paula Santander Seccional Ocaña, Colombia, sus percepciones respecto a la población LGBTQ+; así mismo, la percepción que esta comunidad tiene de la institución; en tanto, la investigación permite comparar lo expuesto por diferentes autores y lo planteado en los documentos nacionales e internacionales sobre derechos humanos, respecto a las múltiples causas de exclusión de género en la educación superior. La temática permite plantear temas tan diversos que abordan desde las problemáticas para uso de los servicios de bienestar universitario, hasta la obligación de negar la sexualidad para no sentirse excluido, la revisión de la normatividad de los currículos ocultos, la estigmatización de la diversidad sexual, la moralización de la conducta sexual, la violencia, hasta la ridiculización de su desempeño académico o laboral por reclamar las garantías para el pleno ejercicio de sus derechos sexuales (Ministerio de educación nacional [MEN], 2013)

La enunciación de políticas a favor de la inclusión social de personas LGTBIQ+, se inició, según (Albuquerque, García, & Quirino, 2016) hace más de tres décadas en el siglo anterior, esto trajo como consecuencia que se despenalizara la diversidad sexual, sin embargo, esto no ha sido motivo para dejar de señalar y discriminar a este tipo de población, lo cual lleva a que de una u otra manera se vulneren los derechos de este tipo de personas. La discriminación también ha llevado que en algunos sectores incluyendo el sector educativo y de salud, se les transgreda los derechos que como individuos sociales poseen. En Colombia, jurídicamente existen políticas de inclusión de estudiantes sexualmente diversos (constitución política de Colombia, ley 115 de 1994 de educación, entre otras); pese a ello, parece que solo han quedado como políticas y resta un poco para su implementación, razón por la cual, este tipo de estudios abre un espacio para que realmente se implementen de manera certera

Indudablemente las instituciones de educación superior cumplen un rol fundamental, en la transformación social, buscando siempre la edificación de sociedades justa y en las que la diversidad social, cultural y de género, tengan un espacio privilegiado, aplicando de tal forma, la normatividad colombiana en cuanto a la inclusión educativa, especialmente en estudiantes sexualmente diversos (Ramírez, 2017).

Investigaciones han dado razón a la discriminación a la que son sujetos los individuos por su orientación sexual y a la homofobia y rechazo hacia este tipo de población (Barreto & Villalobos, 2020), lo cual lleva a su vez a que se les cierre las posibilidades de inserción en la sociedad, y que también, trae como consecuencia estados anímicos que muchas veces resulta en enfermedades psicológicas. Desde el punto de vista anterior, el sector educativo, especialmente la educación superior debe tener claro que la educación es un derecho fundamental y un indicador primordial de calidad de vida, equidad e igualdad, por tanto, debe fomentar el respeto por el pensamiento y por las diferencias entre los individuos (Arnaiz, 2003).

Para el caso de estudio, la UFPSO, es una institución de educación superior de carácter público, ubicada en el Nororiente del país, puerta de entrada a una de las regiones más controversiales del país, el Catatumbo, situada en la ciudad de Ocaña, se constituye en el centro educativo más importante del Nororiente colombiano. La ciudad

de Ocaña, aún mantiene un ambiente colonial y esto se refleja en sus costumbres culturales y religiosas lo cual es un ambiente difícil para este tipo de comunidades objeto de estudio.

Metodología

Se abordó un enfoque interpretativo, de tipo descriptivo con datos de perfil cualitativos; como objetivo de esta investigación se planteó el estudio de los fenómenos que impactan a un segmento de la población de la UFPSO. La investigación contó con la participación de 12 docentes 22 administrativos y 108 estudiantes pertenecientes a las cuatro facultades (Ciencias agrarias, ciencias administrativas y económicas, ingenierías y educación). Se aplicó una encuesta a través del sistema integrado académico (SIA), el cual permitió identificar la población LGTBIQ+ de la UFPSO, posteriormente se constituyeron los grupos focales, que permitieron la identificación de las representaciones sociales frente a la población perteneciente a la comunidad LGTBIQ+.

Resultados

Para visualizar cómo se distribuye la cooperación de los diferentes grupos dentro de la investigación, se grafica la proporción de docentes, administrativos y estudiantes que participaron. Esto ayudará a deducir mejor la constitución de la muestra y potencialmente inferir sobre la generalidad de los resultados.

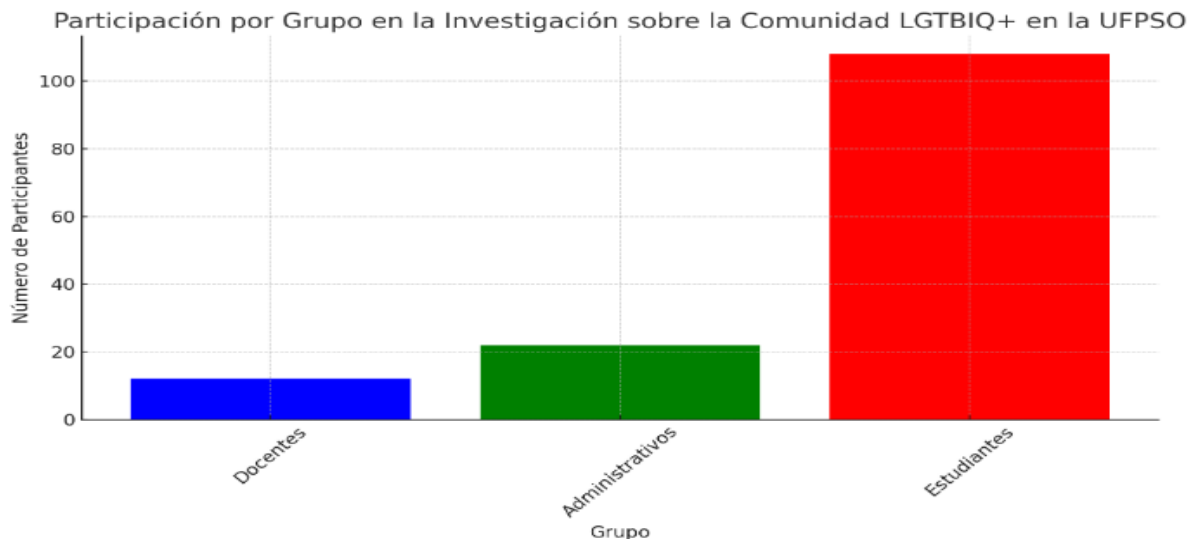


Grafico 1. Distribución de población

El gráfico de barras muestra la participación de cada grupo en la investigación sobre la comunidad LGTBIQ+ en la Universidad Francisco de Paula Santander Seccional Ocaña (UFPSO). Se observa que la mayoría de los participantes fueron estudiantes (108), seguidos por los administrativos (22) y finalmente los docentes (12). Este patrón de intervención recalca la importancia de circunscribir una amplia representación estudiantil en investigaciones de este tipo, ya que los educandos, siendo el grupo más numeroso, pueden brindar una visión más heterogénea y particular de las apreciaciones y actitudes que predominan en el medio universitario. La menor participación de docentes y administrativos, aunque significativa, insinúa que futuras investigaciones podrían favorecer estrategias para ampliar la inclusión de estos grupos y así conseguir una comprensión más completa de las dinámicas institucionales en relación con la inclusión de la comunidad LGTBIQ+.

La información recabada a través de encuestas y grupos focales, representada en parte por esta distribución de participantes, proporciona una base sólida para analizar las representaciones sociales y las actitudes hacia la comunidad LGTBIQ+ dentro de la universidad, permitiendo identificar áreas de mejora para fomentar un entorno más inclusivo y respetuoso.

Realizados los grupos focales con los sujetos de estudio se pudo identificar los siguientes hallazgos: en lo que se refiere a los docentes manifestaron su solidaridad respecto a la inclusión educativa de las personas LGTBIQ+, pues todos manifiestan que debe garantizarse la equidad e igualdad hacia las poblaciones diversas, además indican que durante el desarrollo de las clases no sienten rechazo frente a la diferentes géneros; algunos de ellos tratan de organizar grupos de trabajo en los que la diversidad de género sea uno de los lineamientos para conformar cada uno de ellos; de la misma manera consideran que todas las personas, independientemente de su condición social cultural o de género tienen derecho a formarse profesionalmente. En algunos casos, algunos docentes consideran, que independientemente de su condición de género, es importante que los estudiantes respeten el aula, es decir, que, a la hora de manifestar sus inclinaciones, su forma de vestir o de proceder, el aula de clase siempre debe ser un espacio académico y que como tal se debe respetar.

Respecto a, los estudiantes en su mayoría estaban de acuerdo con la equidad y la igualdad, de condiciones respecto al tratamiento que se le dé a cada uno de los estudiantes, independientemente de su condición de género; sin embargo, algunos manifestaron que les molesta que en su grupo de trabajo académico existan sujetos de la comunidad LGTBIQ+; les molesta cuando algunos integrantes de estas comunidades muestran en público o expresan manifestaciones de “amor” o “pasión” (besos abrazos) en público, en especial en el área de la universidad. Consideran algunos que este tipo de personas son muy organizadas, responsables y puntuales y que eso es un factor importante para el rendimiento académico. En términos generales la mayoría de estudiantes, está de acuerdo con la inclusión educativa de la comunidad LGTBIQ+.

Con relación a los administrativos, consideran que la universidad debe abrir más posibilidades de inclusión de la comunidad LGTBIQ+; generar espacios en los que este tipo de comunidades sientan que hacen parte importante de la universidad.

Respecto a miembros de la comunidad LGTBIQ+ Manifestaron que en su grupo de estudio académico existan sujetos que les molesta el desarrollo de actividades en los que ellos participan, lo que quiere decir, que pocas veces son incluidos y, por tanto, se sienten excluidos, expresan que su condición (sigue siendo un tabú), pero que, pese a

ello, no se les debe eximir del derecho a educarse, desempeñarse y desarrollarse profesionalmente como individuos dentro de la sociedad. Creen que la universidad debe abrir espacios en los que puedan participar activamente en diferentes actividades que en el seno de la misma se desarrollan y también indican que sienten la necesidad de que bienestar universitario les brinde mayor atención en salud, psicología y se hagan campañas de sensibilización para que la comunidad universitaria los reconozca como seres importantes dentro de la sociedad, finalmente consideran que la religión, ideologías y creencias son los factores más ejerce influencia en la aceptación de ellos en los distintos contextos y escenarios de la sociedad.

En términos generales, en la caracterización de la comunidad UFPSO, se evidencia la presencia de miembros de la comunidad LGTBIQ+ en mayor número a nivel del estudiantado, con algunos casos en el personal administrativo y docente. La inclusión es percibida por la comunidad académica como un derecho, acceso, diversidad y asequibilidad.

Los resultados muestran que coexiste un fraccionamiento en los niveles de tolerancia dentro de la comunidad universitaria, donde algunos sujetos y grupos revelan una mayor aprobación y otros permanecen en actitudes segregacionistas. En particular, se recalcó que ciertas disertaciones religiosas continúan afectando negativamente las apreciaciones sobre la colectividad LGBTQ+, reproduciendo prejuicios que llevan a la segregación y exclusión de estas personas.

En sumas, el estudio muestra que, a pese a los avances legislativos y sociales en materia de derechos humanos y tolerancia hacia la multiplicidad sexual, las representaciones sociales negativas sobre la comunidad LGBTQ+ aún permanecen en el ecosistema educativo superior. Dichas representaciones se muestran en actitudes y conductas que contribuyen a la discriminación y a la falta de inserción plena de individuos con identidades de género y orientaciones sexuales no hegemónicas.

La caracterización de estas representaciones sociales es un paso trascendental para desplegar estrategias de inclusión efectivas en la UFPSO. Al concebir cómo se conforman y perpetúan estas percepciones, la universidad puede ocuparse en programas de sensibilización y educación encaminados a toda la comunidad educativa,

buscando transmutar actitudes y provocar un contexto de respeto y aprobación hacia la multiplicidad sexual y de género. La investigación recalca la necesidad de seguir avanzando en la edificación de espacios educativos superiores más inclusivos, que registren y aprecien la pluralidad en todas sus formas.

Conclusión

La inclusión educativa es exitosa si presenta apropiación y empoderamiento de sus políticas por las comunidades que las conforman, para lo cual se crearon espacios de análisis, debate y discusión que visibilicen las problemáticas de estas y otras poblaciones y que generen sensibilización y conciencia real en la comunidad universitaria. De este modo, estas políticas construidas desde el colectivo, se reflejarán en menos discriminación y prejuicios, así como en mayores niveles de tolerancia y convivencia.

Siendo la educación un escenario de transformación social, es importante insistir en el compromiso de la universidad para incluir a las poblaciones diversas con las políticas de género y de inclusión, creando espacios de socialización, ajustándolas permanentemente a través de un seguimiento permanente de las comunidades y de un trabajo colectivo a las necesidades de la población y aterrizándolas a la realidad de la comunidad académica, ya que existe un desconocimiento y una apatía generalizada de la normatividad. Es importante trabajar estos aspectos, en las Facultades que en la práctica manifiestan barreras para esta población como son Ingenierías y Ciencias Agrarias ya que como se manifiesta en la Misión de la UFPSO, se forman los futuros profesionales integrales, que garantizaran la dignidad e igualdad de oportunidades como un derecho fundamental cada uno en su disciplina de formación.

En conclusión, la presente investigación deriva de la creación, aplicación y avances de políticas inclusivas de bienestar para la UFPSO, reafirmando la importancia que este tema ha adquirido en la última década. Para la División de Bienestar universitario se espera que los resultados sean la base para la elaboración y aplicación de políticas institucionales de inclusión real, de apoyo psicosocial que incluya a toda la comunidad universitaria.

Referencias

- Albuquerque, G., García, C., & Quirino, C. (2016). Access to health services by lesbian, gay, bisexual and transgender persons: systematic literatura review. . *BMC International Health and Human Rigths*, 16(2), 1-10).
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: Una escuela para todos*. Malaga : Ediciones Aljibe.
- Barreto , J., & Villalobos, V. (2020). Representaciones sociales de la inclusión de la población LGBT en educación superior. *Revista Colombiana de Humanidades*, vol. 52, núm. 97, 431-458.
- Jodelet , D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría*. Buenos Aires : Editorial Paidós.
- Ministerio de Educación Nacional [men]. (2013). *Enfoque e Identidades de Género para los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva*. Gobierno de Colombia, Bogotá, Colombia.
- Villarroel, G. (2007). Las representaciones sociales: una nueva relación entre el individuo y la sociedad. *Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, vol. 17, núm. 49, 434-454.

6.

LA FILOSOFÍA NARRATIVA DE PAUL RICOEUR Y SU RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN

Luis Carlos Bermúdez Quintero⁷

Fundación Universitaria Católica del Norte

Resumen

El artículo aborda la tendencia logocéntrica que se da actualmente en el quehacer educativo, heredada de la tradición positivista, donde la educación se aborda desde procesos lineales y fines a sí mismos, decantándose por procesos que de manera estadística arrojen resultados estandarizados. Este escenario hace posible que la filosofía de Paul Ricoeur proponga nuevas categorías para el quehacer educativo, a partir de abordajes hermenéuticos y fenomenológicos, tendientes más al sentido y significado que se labran a partir de las narrativas que cada actor puede forjar desde su interioridad, en el proceso educacional. La propuesta se enmarca en la necesidad de identificar nuevas líneas de comprensión, análisis e interpretación del fenómeno educativo, brindando así la posibilidad de una propuesta innovadora para el quehacer educativo. Al utilizar la metodología de un artículo de reflexión, se eligieron una serie de textos producidos por Ricoeur, especialmente los que abordan el hecho educativo, así como también artículos relacionados con ese tema. A nivel de resultados se reconoce la filosofía de Paul Ricoeur como una que propone nuevas categorías para la educación, en cuanto que hace posible la comprensión de la acción educativa y su finalidad de formar al sujeto desde la perspectiva ética. En este sentido, se considera que la filosofía de Ricoeur –particularmente la referida al campo educativo-, es un escenario excepcional en cuanto permite la construcción de identidad y por ende siempre en favor de la persona,

⁷ Filosofía, Fundación Universitaria Católica del Norte; Pedagogía, Seminario Juan Pablo II de Valledupar. Correo electrónico: abadmakario@hotmail.com. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9275-9046>

y no al contrario. Las conclusiones del artículo apuntan a identificar en las dinámicas narrativas, una puerta siempre abierta a la construcción de identidad, de personalidad y por ello de subjetividad siempre dispuesta al reconocimiento del otro y de los contextos en los que es posible formar a la persona humana.

Palabras clave. Filosofía de Paul Ricoeur, Logocéntrico, Pedagogía, Educación narrativa, Identidad.

Introducción

La experiencia alcanzada durante muchos siglos, deja claro que la acción educativa puede abordarse desde muy variados presupuestos y líneas de trabajo. Esta realidad confirma por una parte el carácter dinámico del conocimiento, y por otra las múltiples posibilidades a las que está abierta dicha acción. Desde modelos meramente mecanicistas en donde la memorización de contenidos es la abanderada de los procesos, hasta líneas de acción en donde la labor crítica por parte de maestros y estudiantes se apropia del desarrollo de las actividades, son muestras de lo que hoy por hoy hace del quehacer educativo una dinámica compleja y no fácil de abordar.

Lo dicho podría asumirse de modo sencillo, en cuanto las dinámicas educativas se desarrollan desde la hegemonía de una teoría *positivista* que, en los procesos de enseñanza y aprendizaje tiene en cuenta solamente lo que se considera válido, a partir de categorías deductivas universales, realidad que no está exenta de problemas. De hecho, Torres (2001) expresa que “el positivismo tiene serias dificultades para entender la transformación de eventos no lineales o la discontinuidad profunda de los fenómenos de la vida real” (p. 32). La cuestión de fondo es que se está ante una positivización del quehacer educativo, que se identifica con una tendencia *logocéntrica*, es decir, una que da prioridad a lo que se produce, a lo estandarizado, lo rígido, lo establecido por dinámicas no propiamente educativas sino de tipo socio-económico, desde las que se renuncia a las experiencias que nos hacen humanos, y que por naturaleza están cargadas de sentidos y significados que no pueden simplemente organizarse estadísticamente.

Esta realidad posibilita establecer la relevancia de la presente investigación. En Ricoeur, es la vida real, esa misma que está compuesta de muchos matices la que precisamente puede abordarse desde su filosofía, sobre todo desde su *fenomenología narrativa*, haciendo posible una lectura diferente de la educación, en donde el conocimiento que se da en el aula aparezca asociado a la construcción de identidad, es decir, a la vida misma de quienes hacen parte del proceso educativo, apuntando a la formación de sujetos capaces de interactuar en contextos diversos y de manera integral.

El objeto de esta investigación es la *filosofía de Paul Ricoeur*, a partir de la que se buscan elementos que permitan considerarla una filosofía para la educación. Esto confiere alcance y virtud suficientes a su pensamiento, para establecer de modo innovador los fundamentos desde los cuales puedan estructurarse y desarrollarse líneas diferentes para el quehacer educativo, superando de este modo esquemas de tipo positivista.

Se espera encontrar en su filosofía fenomenológica, muchos elementos que posibilitarían la reinterpretación del pensamiento pedagógico narrativo, permitiendo la emancipación de estructuras logocéntricas, es decir, de estructuras teóricas que propenden a la formación de personas que cuenten con herramientas para resolver problemas de diversa índole, pero incapaces de inferir los diversos sentidos y significados que la realidad puede ofrecer, dando como resultado un ser humano con dificultades para la introspección, la interrelación y la comunicación de sus experiencias.

Es así como la reflexión en torno a la filosofía de Ricoeur, permitiría establecer a partir de su fenomenología narrativa algunos fundamentos epistemológicos desde los cuales el pensamiento pedagógico lograría desarrollarse de manera más vinculante e integral, forjando de este modo no solo un ser humano capaz de resolver problemas, sino también con capacidades que lo hacen verdaderamente humano

Desde aquí puede inferirse que la filosofía de Ricoeur permite trabajar por una educación que aborde *la realidad*, entendiendo la naturaleza de la misma, capaz de comprender como diría Torres (2001) “lo caótico, lo confuso, lo intenso y apasionado, lo normativo, coexistente íntimamente con lo sistemático y metódico, lo ordenado, lo sintético y analítico” (p. 31).

Esta iniciativa adoptó como objetivo general, identificar los aportes de la filosofía narrativa de Paul Ricoeur y su relación con la educación.

Dentro de los alcances del artículo de reflexión, se busca además producir nuevo conocimiento capaz de responder de manera clara al problema abordado, permitiendo establecer los siguientes objetivos específicos:

- Identificar en la filosofía de Paul Ricoeur nuevas categorías de análisis relacionadas al tema educativo.
- Orquestrar desde las categorías identificadas, una reflexión que sirva a posibles itinerarios de innovación educativa.
- Proponer contenidos desde los cuales se puedan estructurar posibles reformas del modelo logocéntrico, en aras de otro más integral, de corte narrativo.

Metodología

Este artículo procura interpretar documentos relacionados con la filosofía de Paul Ricoeur y su relación con la educación; en este orden de ideas, busca desarrollar un análisis de fuentes principales y secundarias, a partir de las cuales se realizará tal ejercicio hermenéutico.

Ciertamente, identificar los aportes de Ricoeur en este ámbito es una tarea que se ha venido desarrollando durante las últimas décadas, sobre todo si se parte del hecho de que su filosofía es rica en contenidos que pueden ser reinterpretados desde el quehacer educativo. La búsqueda de antecedentes se realizó a partir de la lectura de algunos artículos acerca de Paul Ricoeur del autor Moratalla, que fueron dando líneas y pautas para la profundización en la literatura fundamental de este ejercicio. Estos artículos condujeron a la lectura de textos de carácter estructurante como *Tiempo y narración* (I, II, III), desde los cuales se evidenciaron categorías de análisis esenciales. Terminado un primer análisis de los textos de Ricoeur, se procedió a abordar artículos que paralelamente se habían descargado de revistas indexadas y que hacen relación a la filosofía de este autor, sobre todo aquella que toca de alguna manera el tema educativo.

Se precisa que las estrategias para la búsqueda bibliográfica que se utilizaron tuvieron en cuenta dos criterios fundamentales según los cuales las fuentes primarias deberían ser textos escritos por Ricoeur, desde los que se comprendiera su aporte al campo educativo de modo directo y sin mediaciones. Asimismo, se tendrían en cuenta documentos que no tuvieran más de doce años de antigüedad, hallados en bases de datos con reconocido rigor; dicho criterio aplicó para la literatura secundaria, referida a Ricoeur.

Para lograr los objetivos trazados en la investigación se utilizó el método de la *investigación teórica*, entendida como investigación fundamental, básica, y que posee como característica principal partir de un marco teórico y permanecer en él, pero que al mismo tiempo posibilita la realización de deducciones teóricas que serían precisamente las que estructurarían el corpus que se desea construir. Como dice Barahona (2013), “podemos concebir la investigación teórica como la actividad sistemática de elaborar, construir, reconstruir, explorar y analizar críticamente los cuerpos conceptuales en que se enmarcan las distintas áreas del saber” (p. 8).

Según lo expresado, cualquier tipo de conocimiento está ligado a una teoría, realidad indiscutible, aunque no siempre reconocida oportunamente. Necesario considerar la esencialidad de los fundamentos teóricos en cualquier tipo de conocimiento, sin los cuales no es posible alcanzar la objetividad propia del objeto de estudio; Buenfil (2002) expresa que la teoría es *conditio sine qua non* para alcanzar la objetividad al querer comprender la realidad; máxime si desea convertirse en un saber universal y válido en muchos casos. En este sentido, y de acuerdo a Cresswell (2005), este ejercicio investigativo considera la teoría como el fundamento epistemológico que sostiene su marco teórico, por lo que en el fondo es ella la que determina las categorías a utilizarse, y al mismo tiempo, la que delimita el radio de acción de lo que se está abordando, evitando divagar en superficialidades y/o elementos que no conducen ni poseen relación con el objeto de estudio (p. 5).

Precisamente y para lograr mantenerse en lo dicho, el artículo propone como estrategia metodológica el análisis de los textos de Paul Ricoeur y de algunas reflexiones en torno a la educación, con el fin de inferir de los mismos las categorías conceptuales

necesarias para alcanzar –desde la sistematicidad propia de la teoría-, un conocimiento auténticamente científico, gracias al cual se pone en evidencia el valor de la teoría en cuanto capaz de establecer las estructuras invisibles de la realidad, y que desde el objetivo de la investigación propenden a construir líneas novedosas para el quehacer educativo.

Tal ejercicio no pretende ser un mero recorrido bibliográfico por los textos de Paul Ricoeur, sino que busca desde una postura crítica de los mismos construir nuevas interpretaciones. Precisamente el enfoque dado, es decir, el de la investigación teórica, propende a la construcción de nuevas teorías que sirvan a la comprensión renovada de la realidad. Se buscó por lo tanto generar nueva teoría desde la filosofía fenomenológica del autor a partir de la hermenéutica de los textos ya mencionados.

Ciertamente, esta investigación teórica no se realizó de cualquier modo, sino que implicó tres momentos diferentes. Lo primero que se hizo fue *organizar* las hipótesis inconexas o explicaciones aisladas de distintos fenómenos y dominios, que en la presente investigación tuvieron que ver con conceptualizaciones pedagógicas y filosóficas. Tal ejercicio exigió no confundir cualquier “práctica social con práctica educativa, ni reflexión de una práctica social con reflexión pedagógica” (Bambozzi, 2008, p. 13), dado que lo pedagógico y lo filosófico poseen un valor propio siempre y cuando se desarrolle desde las dinámicas de las mismas ciencias en mención, y por lo cual se garantiza no un proceso que busca resultados a cualquier nivel y, de cualquier manera. Barahona (2013) establece que esta organización de hipótesis integra enfoques multidisciplinarios e interdisciplinarios, en cuanto se desea contar con la teoría de mayor alcance y poder explicativo (p. 9)

El segundo momento obedeció a la *generación de conocimiento*, en cuanto se buscó dar explicación al fenómeno que se estaba abordando y que tocaba directamente el hecho de no tener en cuenta los vaivenes de la vida misma. A tal propósito se encamina la reflexión hecha por Ascárate (2017), quien expone la dinámica fenomenológica de la voluntad de Ricoeur como una manera de reivindicar algunos elementos propios de la experiencia humana: “se trata en primer lugar de pensar el significado de la imaginación y su alcance universal, que puede aplicarse a todas las

vivencias humanas” (p. 97). Cabe entonces preguntarse: ¿Se ha quedado sin tal imaginación? ¿Es posible que nuestras prácticas pedagógicas estén tan ancladas en lineamientos de tipo positivista, que no seamos capaces de destrabar dicho anclaje? ¿Cómo lograr una auténtica emancipación de este tipo de tendencias profundamente eurocéntricas?

En consonancia con lo dicho se desarrolló el tercer momento de la investigación teórica, a saber, su *carácter crítico*, que consistió en evaluar la coherencia interna de los cuerpos del conocimiento (Barahona, 2013). La reflexión realizada de diversas fuentes, permitió comprender que la propuesta fenomenológica de Paul Ricoeur tiende un puente con la esencia misma de la educación, que al menos en lo desarrollado hasta el momento debe apuntar al reconocimiento de las propias vivencias desde su esencialidad, de modo que su fenomenología apuesta por una discursividad primordial que apunta a un decir (Ricoeur, 2013). Este “decir” puede interpretarse como referencia fundante, en cuanto no es posible desarrollar un pensamiento pedagógico de ningún tipo sin tales referentes o desde un simple mestizaje mal realizado de los mismos, como sucede en Latinoamérica, por lo que hoy más que nunca se hace imprescindible como afirma Meireieu (2006) “no renunciar al porvenir, no tenemos derecho a hacerlo y no es esa una de las menores paradojas de la educación, el hecho de que la presencia de los chicos nos obligue a levantar la cabeza” (p. 1).

Lo anterior permitió que surgiera una pregunta fundamental, es decir, levantar la cabeza ¿hacia dónde? ¿En cuál dirección?, preguntas que tienen que ver con una redefinición de lo que es la educación, de tal modo que pueda tenerse un horizonte claro de lo que se persigue. Efectivamente, la propuesta que se planteó, teniendo como base la filosofía de Paul Ricoeur, permitió concebir la educación como una dinámica abierta que, partiendo de la vida misma, hace posible la comprensión, transformación y resignificación de cada acontecimiento y circunstancia, generando así, humanización desde la propia identidad. Tal definición no excluye de ninguna manera lo que desde las disciplinas científicas en sentido deductivo se pueda conocer, por lo que las integra de manera armónica dentro de la vida misma como parte de un conjunto, pero sin absolutizarlas.

La definición asumida de educación, hizo posible establecer algunos vínculos desde los que se pudo profundizar aún más. El primero de ellos fue la relación *sujeto–conocimiento*, que se plantea desde categorías fenomenológicas, a saber, la voluntad y la imaginación, lo que significa dos cosas: una, que el sujeto es capaz de conocer la realidad en sus diferentes experiencias; y dos, que el conocimiento adquirido debe ser identitario.

Otro de los vínculos que apareció fue el de *sujeto–comunidad*, dado que, al apuntar a construir líneas nuevas para el quehacer educativo, no es posible hacerlo al margen de quienes son protagonistas en las dinámicas educativas, es decir, la comunidad, lo que en el fondo ha producido un desvirtuarse del quehacer educativo (Bambozzi, et al., 2018), hecho que se constata en la poca o casi nula participación de las comunidades en la construcción de currículos y actividades que podrían enriquecer las dinámicas educativas.

Resultados y hallazgos

Autores como Moratalla y Mella (2008) expresan: “La filosofía de Ricoeur propone una educación en términos narrativos a partir de dos enfoques principales: uno didáctico, que aborda las prácticas educativas; otro curricular, que tomaría en consideración las estructuras narrativas en la educación” (p. 1). Esta doble dinámica que consolida la propuesta de Ricoeur se fundamenta en que lo narrativo es transversal a cualquier experiencia humana, llámese arte, economía, deporte, ciencia, filosofía, moda, etc.; por lo que se trata de una dinámica cuya epistemología se desarrolla dentro de dos ámbitos específicos, a saber, el fenomenológico y el hermenéutico. La estructura epistemológica mencionada hace posible que desde la reflexión de una educación narrativa se busque establecer dinámicas de re-construcción y de re-conocimiento, lo que en palabras del mismo Ricoeur (2005) debe entenderse como un “reconocer algo como lo mismo, como idéntico a sí mismo y no como otro distinto de sí mismo, por lo que se implica el reconocer y el conocer” (p. 31).

Las dinámicas de la re-construcción y el re-conocimiento posibilitan la construcción de una filosofía de la educación orientada a una pedagogía de la ipseidad, la cual parte del hecho de que los seres humanos en sus relaciones y consigo mismos, construyen narraciones cuyos significados están condicionadas por los argumentos y por el tiempo; esto resalta la importancia de la identidad narrativa, que para Ricoeur es condición fundamental en la construcción del mundo, por lo que Moreno y Vila (2021) manifiestan: “esta estructura narrativa es la que supone una condición para la identidad personal” (p. 127). En este entramado de coordenadas, la educación se presenta como una dinámica en la que la alteridad -entendida como reconocimiento del otro-, funge de plataforma para la vivencia de responsabilidad ética para con el otro. La identidad mencionada tiene que ver con la posibilidad de arriesgar la mismidad o modo de ver las cosas, que en Ricoeur debe ser comprendida como una identidad dinámica relacionada con el pasado, el presente y las narraciones que construye, dejando que aparezca el *quién*, es decir, el que narra la historia. Todo este preámbulo abre paso a la diferenciación entre el *idem* y el *ipse*, entendidos como identidad fija e identidad cambiante respectivamente; el *idem* es sustancia formal y el *ipse* es sustancia narrada, por lo que ambas dinámicas se presentan en la persona, aunque la identidad fruto del *ipse* es la que hace posible la construcción de nuevos sentidos y significados. La ipseidad -entendida como identidad narrativa-, es la que abre camino a la posibilidad de la promesa, que está inmersa en la narración, cohesiona la vida y la proyecta hacia el futuro, generándose una solicitud por el otro; dicha solicitud no es espontánea debido a la disimetría en las relaciones humanas, así como tampoco es el resultado de la reciprocidad que se da entre personas, sino que surge de la comprensión del otro como don, que a su vez es gratitud y no instrumento, objeto u obligación.

Todos los supuestos anteriormente desarrollados hacen posible una pedagogía de la ipseidad o pedagogía en sentido narrativo, en donde se desarrolla el diálogo entre todos y cada uno de los actores en los procesos educacionales. La identidad narrativa, fruto del narrar, escuchar y viceversa, se va configurando a través del narrar lo propio y escuchar otros relatos, evitando de esta manera el solipsismo al que puede inclinarse una persona al interior de un proceso de educación lineal o unidireccional; es aquí en donde la propuesta de una pedagogía de la ipseidad se configura como un camino

abierto de reconocimiento, de donación, de eticidad, en cuanto se logra superar y se saben superadas las condiciones del idem, de la mismidad estática, para pasar al ipse, es decir, a la comprensión del otro como don, como compañero de camino. (Moreno y Vila, 2021)

Al respecto, Pallares, et al., (2020), expresan la necesidad de “situarse entre un origen y una meta que, contrastado a reflexiones y preguntas, proyecten una pedagogía no anquilosada en maneras estáticas de pensar, y al mismo tiempo capaz de optimizar las vinculaciones entre sujetos, educación y praxis pedagógica” (p. 529). Lo dicho descarta el equívoco de pensar que lo narrativo es una simple amalgama o collage de experiencias, o mera fusión de entramados a los que se les debe buscar una relación para que cuadren bien dentro de un marco pre-establecido, y esto porque el carácter narrativo que se anhela desarrollar no es una reflexión en orden a cuestiones ficticias, alejadas de la realidad de la persona, sino más bien una retirada reflexiva en torno al mundo, que provoca un diálogo constante y amplio, en donde los elementos, circunstancias, experiencias, entre otras, son espacios de re-construcción y de reconocimiento de sentidos.

En este punto se abre paso la idea de educación emancipatoria, entendiéndola como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de los sujetos de educación; dicha idea se vincula a la reflexión hermenéutica de Ricoeur, que hace posible la superación del sujeto abstracto, proponiendo una apropiación de sí mismo, mediada y concreta (Avanzini, 2020). Tal afirmación tiene sentido si se comprende que el sujeto contemporáneo -particularmente los jóvenes-, atraviesan por una crisis de identidad en donde se asiste a la tecnificación de las relaciones interpersonales que normalmente se construyen desde tres formas de integración esenciales como la espacial, la temporal y la social; es este el panorama de los jóvenes que al interior de las instituciones educativas buscan un lugar que les acomode y convenga, que no les exija ni complique la vida, convirtiéndose en escenario que sostienen la niñez que no se posee y apunta a la pérdida del sentido y del horizonte de la existencia, y en donde los actores adultos tendrían que promover el paso a la adultez.

La propuesta de Ricoeur tiene como fundamento la *hermenéutica del sí*, que comprende el paso de una hermenéutica del texto a la de la acción, y en donde es posible comprenderse desde la interpretación ética del actuar. Lo anterior es posible solo desde la auto interpretación del sujeto y el recurso al relato para constituirse narrativamente, y gracias a lo cual se logra un direccionamiento al *ethos* y por ello un redescubrimiento y resignificación de la vida (trama). Es la escuela el lugar en donde se da la integración de diferentes tramas, propiciando de esta forma la síntesis de identidades en un marco heterogéneo, que conduce a la estructuración de dinámicas educacionales de carácter emancipador (Avanzini, 2020).

En este punto, Freydell (2018), plantea la categoría de *agente*, cuyo rol dentro del proceso pedagógico es de relevancia capital. El agente adquiere condición narrativa y por ello es “sujeto en la acción narrativa, es decir, discurre entre la acción del sujeto que narra y la acción del sujeto que lee o escucha” (p. 162). Lo expresado es importante en cuanto corrobora la necesidad de no dejar perder los procesos de construcción de identidad y de formación que surgen a partir de las experiencias vividas por el sujeto o agente narrativo.

En lo dicho se hace patente la relación profunda entre narración/retrato y filosofía, y su aplicación a la acción educativa, por lo que Moratalla y Mella (2008) explicitan:

El primer gran aporte del estudio filosófico de la narración es percibir que fraguamos nuestras identidades o subjetividades a través de relatos. Aplicándolo a la acción educativa, podemos postular una primera tarea de la educación: la constitución de subjetividades capaces de acompañar las transformaciones que imponen las peripecias de la vida, o si queremos, los cambiantes contextos culturales. (p. 2)

Se hace explícito que, apuntar por una educación de orden narrativo no solo vincula lo que puede aprovecharse desde el racionalismo, sino que va más allá en cuanto implica un cambio en los esquemas educativos tradicionales que están fuertemente condicionados por las nuevas tecnologías, eclipsando la profundidad y virtualidad que desde una dinámica de orden narrativo puede lograrse. Evidentemente, se debe obrar un cambio de argumento, es decir, la forma de enfocar o proyectar el quehacer educativo,

con miras a lograr una mayor complementariedad en los procesos que ofrece esta actividad humana, sobre todo los de la formación del ser humano, proceso en donde los elementos que se vinculan son variados y de diverso orden, tendiendo a la reconstrucción de la subjetividad, pero al mismo tiempo apuntando al re-conocimiento de la alteridad que es propia de los demás, especialmente si se tiene en cuenta que los procesos de enseñanza y aprendizaje vinculan personas diferentes, es decir, capaces de reconocer la alteridad.

Para soportar lo dicho, Ricoeur (2013) habla de la triple mimesis, a saber:

- Mimesis I (pre-figuración): las comprensiones y experiencias previas que el lector y el autor de un texto tienen sobre la acción humana como un curso en el tiempo, y que se vehiculan en los símbolos culturales compartidos.
- Mimesis II (configuración): se trata de la construcción literal de una trama, a través de un relato desarrollado temporalmente sobre la historia de una vida.
- Mimesis III (refiguración): aplicación del relato a la propia vida, construyendo un nuevo mundo u horizonte de sentido. (pp. 115-140)

Esta triple mimesis permite orquestar un proceso de configuración que no se realiza sobre la nada, sino que se desarrolla sobre experiencias previas, con el fin de provocar cambios en el propio mundo. Precisamente y en su calidad de actividad transformadora por excelencia, la acción educativa puede plantearse desde la triple mimesis de Ricoeur, en cuanto nace de la vida, no es la vida y es capaz de cambiar la vida. En este sentido y según Freydell (2018), lo que se propone es un proceso complejo que no busca una mera transformación curricular –para lo que de hecho no tendría que hacerse una reflexión en torno al tema narrativo-, sino más bien uno que considere el tema de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje dentro de un proceso abierto. A este propósito se podría afirmar, que la triple mimesis planteada por Ricoeur encuadra perfectamente en la dinámica educativa, en cuanto

- Mimesis I: parte de la vida del estudiante, de la materia y del profesor.

- Mímesis II: las clases se convierten en espacios donde la vida misma es el fundamento de diversas tramas, haciendo posible la construcción de sentidos e identidad.
- Mímesis III: cambia la vida porque la educación influye en ella.

Se deja ver en esta dinámica la posibilidad del conocimiento moral, en donde los relatos adquieren una importancia capital (Kaufman, 2012). Para Ricoeur toda vida es narración, lo que de antemano presenta la estrecha relación entre ambas realidades y la posibilidad de apropiarse de la existencia a través de la narración. Para el filósofo francés la existencia está marcada por la temporalidad y la narración de historias, de allí que haya una relación de necesidad entre ambas, generándose de este modo una dinámica cíclica que hace que todo tiempo sea humano a través de la narración, por lo que la esencia de la actividad narrativa es la temporalidad. Se genera de esta manera una comprensión de los momentos que hacen parte de la construcción de la trama, y desde donde se reconocen mediaciones de índole simbólica, comprensiones en el ámbito de lo narrativo y de lo práctico, y transformaciones en las acciones que vienen narradas y que hacen posible identificar la unidad en el conjunto de lo narrado.

El desarrollo de la triple mimesis abre a la relación ética-narración. Se parte del criterio desde el cual las narraciones no son neutrales éticamente hablando, pero sí capaces de estructurar la ética; esto se complementa con la conciencia de que las acciones humanas se dan al interno de la sociedad y por ello están inmersas en un mundo de elementos simbólicos como las reglas, desde las cuales vienen valoradas dichas acciones. Es en el campo de las acciones donde las narraciones adquieren nuevos sentidos y significados, convirtiéndose en ocasiones para la exploración del sujeto de nuevas valoraciones morales que serán, o seguidas o rechazadas. En este sentido, de acuerdo a Kaufman (2012), las narraciones permiten construir nuevos itinerarios morales y por ello dar estructura a las que ya se poseen sobre la buena vida.

Se entiende entonces que educar, es una acción que implica la narración de relatos de diversa índole, buscando la humanización y el crecimiento de quienes hacen parte del proceso, realidad que no podría comprenderse sin tener en cuenta las

categorías que según Ascárate (2017), hacen parte de la fenomenología de Ricoeur, y con la cual se “reivindica el valor irreductible de la experiencia de la subjetividad frente a los esquemas cientificistas de corte positivista” (p.96).

La dinámica de la triple mimesis, abre en la propuesta narrativa de Ricoeur una fenomenología de la voluntad (Ascárate, 2017). Indudablemente, lo narrativo en Ricoeur está ligado al carácter temporal de la experiencia humana, por lo que incluso afirma: “El tiempo se hace tiempo humano en cuanto se articula de modo narrativo; a su vez, la narración es significativa en la medida en que describe los rasgos de la experiencia temporal” (Ricoeur, 2013, p. 39). Esta cita permite abordar dos nuevas categorías a las que no es posible renunciar si se pretende construir una educación *renovada* desde la filosofía de Ricoeur, a saber: la *concordancia* y la *discordancia*, que de modo innegable hacen parte de cualquier narración, particularmente de las que se presentan en los contextos de enseñanza y aprendizaje.

Concordancia y discordancia son dos dinámicas inherentes a la vida misma, debido a su carácter temporal, sirviendo de péndulo que mantiene el sano equilibrio de los acontecimientos, experiencias, situaciones, etc., que configuran la vida del ser humano como un ámbito en donde el fenómeno narrativo permite una comprensión diferente e integral de lo que es auténticamente humano y desde donde podría expresarse que no existe ninguna dinámica de la vida humana que no pueda ser contemplada y abordada desde la narración. Lo narrativo, en este caso, permite examinar la vida, retomarla desde perspectivas diversas y enriquecedoras, re-construir subjetividades y re-conocer alteridades, hecho que sirve de fundamento y estructura para identificar la acción educativa como una acción auténticamente narrativa.

Esbozados por ende los presupuestos que posibilitan que la acción educativa sea una acción plenamente narrativa, se hace necesario establecer una diferencia entre vivir y narrar, en cuanto las historias se cuentan, mientras que la vida se vive, generando en consecuencia un proceso dinámico, vivo y complementario entre las dos experiencias mencionadas, en donde vale la pena implicarse, so pena de terminar siendo una teoría entre otras que no toca la existencia ni conduce a la re-construcción de nuevo sentido de aquello que se experimenta (Ricoeur, 2013).

Todo lo dicho hasta el momento implica tener en cuenta la idea de realidad con la que se inicia y la forma mentis como se comprende el conocimiento y los modos de acceder a él (Pallares, et al., 2020). Se trata entonces de volver a los acontecimientos cotidianos que se generan en torno a la acción educadora, reconociendo en ellos la vitalidad suficiente para entrelazar desde la construcción de relatos (tramas), verdaderos espacios de intersubjetividad, en donde los contextos particulares se vinculan con los locales y las experiencias personales se vinculan con las colectivas, teniendo en cuenta que en definitiva se ponen en juego visiones conflictivas y críticas de la realidad, superando con creces una visión estática y funcionalista de la existencia.

A tal propósito Moratalla (2019) expresa:

La tarea del educador moderno no es transmitir contenidos autoritarios, sino que debe ayudar a los individuos a orientarse en situaciones conflictivas, y a dominar con coraje cierto número de antinomias. Comencemos por la antinomia más simple. Es necesario iniciar a los individuos, a la vez, en la soledad y en la vida pública (p. 152).

Es evidente que lo que Ricoeur plantea tiene su fundamento en un análisis fenomenológico de la existencia humana, que no puede entenderse desde lo pragmático y funcional, o desde los avances científicos y tecnológicos, en cuanto los alcances de estas posturas o modos de abordar la realidad, no son suficientes a la hora de iluminar situaciones que el ser humano experimenta de manera constante y con intensidades variadas. Es aquí en donde el fenómeno narrativo logra a través de los relatos una reconducción a la vida misma, y por ello el sentido o el significado de un relato brota en la intersección del mundo del texto con el mundo del lector (Ricoeur, 2013). Se apunta indudablemente a la construcción de nuevos horizontes, en cuanto asignaturas, estudiantes y maestros, proponen desde sí mismos historias e interpretaciones de las mismas completamente diferentes, y gracias a lo cual es posible la ampliación de los escenarios y los horizontes de sentido para cada uno de los actores que hacen parte de la acción educativa, que hay que entender como acción narrativa.

Ineludiblemente, debe tenerse en cuenta que cuando se busca comprender la filosofía de Ricoeur e intentar identificar derroteros diferentes para el quehacer educativo,

se debe reconocer la fuerza que poseen las tramas que *inventamos*, como dice Ricoeur (2013). Se trata de descubrir la función referencial de la trama en medio de las experiencias de cada persona que actúa en el proceso de enseñanza aprendizaje, con el fin de re-conocer las experiencias mismas en cuanto narrativas, es decir, en cuanto experiencias temporales propias de la acción educativa.

Son precisamente las tramas mencionadas, entendidas como experiencias significativas, las que hacen posible que la educación narrativa pueda postular como objetivo de la acción educativa, una circularidad que de modo complementario alcanza una transformación –no significativa-, sino narrativa, de las vivencias que se dan en los procesos inherentes al quehacer educativo, en donde juega un papel fundamental el universo simbólico que posee cada actor vinculado al acto de educar, construido inevitablemente en el contexto familiar y social, y por lo cual puede establecerse que la acción educativa, entendida en términos narrativos, tiene una gran tarea, que Moratalla (2019) interpreta así:

La gran tarea de la educación es hacer que los otros, las personas, lleguen a ser sí mismos, desarrollen su identidad, es decir, desarrollen sus capacidades. Educar es hacer “florecer”, desplegar las capacidades. Si definimos así la educación, la centralidad de la propuesta de Ricoeur es incuestionable. Su afinada hermenéutica del sí mismo marca los senderos por los que puede y deben correr los fines últimos de la educación. Y también queda remarcada la textura política en la medida en que el desarrollo de las capacidades tiene lugar necesariamente en marcos sociales e institucionales. Cuidar y educar el sí-mismo, pasa por cuidar, y educar, a los otros en instituciones justas. (p. 154)

De esta forma se comprende que la filosofía de Ricoeur —desde donde se puede hablar de educación narrativa— busca formar sujetos capaces de integrarse a contextos tan cambiantes como los presentes, conscientes de la necesidad de reconocer las distintas identidades de cada persona, pero, sobre todo, capaces de vincular lo mejor de cada contexto o escenario que la realidad posibilita, gracias a los procesos de reconocimiento y re-construcción.

Conclusiones

Entender la educación como proceso narrativo, implica identificar las dinámicas propias de esta dentro de un proceso de crecimiento y de humanización, sabiendo reconocer la complejidad de lo que se aspira. Esto pone en evidencia la idea de que los procesos educativos pueden configurar la vida de quienes hacen parte de ellos, aportando sentidos y significados completamente diferentes; es por ello que uno de los grandes aportes que propone la filosofía de Ricoeur es ofrecer la posibilidad de una educación narrativa, como dinámica desde la cual se hace posible la aprehensión de criterios para el desarrollo ético de la vida, entendiendo dichos criterios como la estructura ontológica de una sabiduría práctica y relacionada con la conducta humana.

Es esta sabiduría práctica la que puede identificarse en su sentido más etimológico como ética hermenéutica en el pensamiento de Ricoeur, y desde la cual se infiere toda una serie de recursos epistemológicos que hacen posible un mejor desarrollo de la actividad educativa. Pero no solo ello, dado que esta ética se presenta como fuente de categorías conceptuales que desde lo fenomenológico iluminan el quehacer educativo, brindándole mayor solidez y por ende cohesión, sobre todo en lo que respecta al hecho de que la filosofía hermenéutica de Ricoeur propicia la comprensión de las dinámicas educativas al interior de una de tipo narrativo, posibilitando de este modo una educación de índole narrativa, capaz de dinámicas de construcción y consolidación de la identidad narrativa, que todo estudiante tendría que adquirir a fin de superar los límites que la sola biología propone al ser humano, lo que equivaldría -como ya se ha explicitado-, a quedarse en dinámicas de identidad del tipo *idem*, que se identifican con lo logocéntrico.

La percepción del propio yo en una dinámica de identidad *idem*, no puede sino hacer imposible la narración de la vida, por lo que se apunta a la generación del reconocimiento del otro como una dinámica propia de la persona a la que se llega no de manera casual, sino a través de la narración y la escucha de otros relatos, facilitando la generación de nuevos derroteros a nivel personal-existencial. Es aquí donde se proponen las dinámicas de la promesa, la solicitud y el don como caminos por los que es posible la construcción de una nueva pedagogía, la de la *ipseidad*, en cuanto que es

desde esta identidad -la del *ipse*-, desde la que puede superarse el estatismo de los procesos educacionales.

Reconocer la importancia de las narraciones en los procesos educativos, abre paso -según la perspectiva de Ricoeur- a la construcción del conocimiento moral, dada su condición de fuente en donde reposan las certezas morales de la humanidad; lo expresado permite clarificar el cómo las acciones vienen plasmadas en las narraciones que desarrollan las personas, en las que hay rastros de valoraciones éticas, subrayando a su vez la importancia de la fuerza que poseen las narraciones para generar nuevas valoraciones morales en los sujetos, dando origen en esta vía, a nuevas comprensiones del actuar humano desde la “hermenéutica del sí” como camino para la superación de la llamada filosofía del *cogito*, es decir, la tendencia a considerar al ser humano a partir del subjetivismo, descartando otras posibilidades de comprensión del mismo y de la realidad; dicha hermenéutica vincula la idea del sí mismo como otro, la ipseidad y la mismidad, entendidas como momentos vinculantes y al mismo tiempo coexistentes en la persona humana.

Lo dicho tiene sentido cuando se comprende que la historia y por ello la vida que hace posible la historia, no son sino expresiones de la identidad narrativa de una persona o comunidad, que se va fraguando a través del lenguaje capaz de narrar. Pero no se trata aquí de considerar el lenguaje como mero instrumento o canal de descripción de fenómenos, sino de comprender que en su interior se tejen las más diversas dinámicas relacionales, a saber, acción-narración, tiempo-narración, metáfora-narración, entre otras, que hacen posible en el sujeto el reconocimiento de su identidad. Para Ricoeur, la identidad narrativa se configura en esa intersección entre el mundo del texto y el mundo del lector, en cuanto el lector se acerca al texto con una comprensión de la realidad que es diferente -o al menos en parte- a la que propone el texto, y gracias a lo cual se hace viable la confrontación de sí y la reconfiguración del sí.

En la filosofía de Paul Ricoeur se propone una nueva comprensión del fenómeno de la identidad, abordado desde la perspectiva narratológica y en la perspectiva del sí mismo como otro, logrando de esta manera una propuesta que supera el subjetivismo egolátrico y por lo que se ubica en una dinámica de subjetividad narrativa, necesaria para

un cambio sustantivo y sustancial en los procesos educativos. Se trata entonces de comprender que lo narrativo, como escenario, es capaz de configurar al sujeto no desde una perspectiva subjetiva a secas, sino por una que vincula el *sí-mismo* con los símbolos culturales a los que se expone y de los cuales la literatura ofrecida en los procesos de enseñanza-aprendizaje es pionera.

Por último, se infiere desde la filosofía de Ricoeur, que las dinámicas educativas - que ya son complejas en sí-, deben abordarse desde una perspectiva diferente a la actual, que según el autor está en línea con las filosofías del *cogito*. Su reflexión se presenta como acerbo enriquecedor que hace posible la configuración de la identidad en sentido narrativo, siendo este el fundamento/corazón de las dinámicas educativas, donde la escuela se propone como el escenario de la reconstrucción de la identidad en sentido narrativo, identidad que viene orientada por una dinámica de carácter emancipatorio y, por ende, capaz de propiciar procesos que promuevan el desarrollo integral de los seres humanos.

Referencias bibliográficas

- Ascárate, L., (2017). Imaginación y voluntad: repensar la educación desde la herencia Husserliana de la fenomenología eidética de Paul Ricoeur. *Revista Universitas Philosophica*. 34(69), 94-104.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/vniphilosophica/article/view/18057>
- Avanzini, W. (2020). Emancipación supone identidad. Aportes desde el pensamiento de Paul Ricoeur. <https://doaj.org/article>
- Bambozzi, E. (2008). *Escritos pedagógicos*. Editorial **Del Copista**.
- Bambozzi, E., Ares, V. y Ferrer, M. (2018). La formación en pedagogía de los profesores en comunicación social desde una perspectiva crítica latinoamericana: la pedagogía como crítica social (UNC). <http://publicaciones.filo.uba.ar/x-encuentro-de-c%C3%A1tedras-de-pedagog%C3%ADa-de-universidades-nacionales-tomo-i>

- Barahona, M. (2013). El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: una reflexión desde la universidad estatal a distancia (UNED). <https://revistas.uned.ac.cr/index.php/rupturas/article/view/254>
- Buenfil, R. (2002). Los usos de la teoría en la investigación educativa. *Revista de Educación y ciencia*, 6(12), 29-44. <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/viewFile/188/pdf>
- Cresswell, J. (2005). El uso de la teoría. *Dialnet*, (4), 5-14. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EIUseDeLaTeoria-2880916%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-EIUseDeLaTeoria-2880916%20(1).pdf)
- Freydell, G. (2018). Caracterización del agente narrativo en las experiencias vividas. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/cfla/article/view/3886>
- Kaufman, S. (2012). El lugar de las narraciones en la construcción del conocimiento moral: una reflexión desde Paul Ricoeur. *Revista Sophia: colección de filosofía de la educación* N13. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/8663>
- Meireieu. F. (2006). El significado de educar en un mundo sin referencias. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001440.pdf>
- Moratalla, T. (2019). Paul Ricoeur: una filosofía para la educación. La ética hermenéutica aplicada a la educación. <https://www.researchgate.net/>
- Moratalla, T. y Mella, P. (2008). Notas para pensar la educación en términos narrativos. *Cuadernos de pedagogía universitaria*. 5(10), 5-9. <https://www.researchgate.net/publication/334402747>
- Moreno, R. y Vila, E. (2021). Identidad narrativa en la relación educativa: promesa, solicitud y don. *Teoría de la Educación. Revista interuniversitaria* 34(1) 125 – 138. <https://revistas.usal.es/>
- Pallares, M., Villalobos, J., Hernández, J. y Caberos, I. (2020). Pedagogía con carácter: Aproximaciones a la disciplina pedagógica como campo de reflexión del sujeto de la educación a partir de Ricoeur. https://revistas.uam.es/bajopalabra/article/view/bp2020_24_026

Ricoeur, P. (2005). *Caminos de reconocimiento*. Madrid, España. Editorial Trotta.

Ricoeur, P. (2013). *Tiempo y narración. Volumen I*. México, Editorial Siglo XXI.
(Séptima impresión del trabajo original publicado en 1995).

Torres, C. (2001). Grandezas y miserias en la educación latinoamericana. CLACSO, 23-52. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010031230/2torres.pdf>

7.

ALTERNATIVAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ASIGNATURA TÉCNICA RADIOGRÁFICA INTEGRADA I

ALTERNATIVES FOR TEACHING THE SUBJECT INTEGRATED RADIOGRAPHIC TECHNIQUE I

Surelis Benita Acea Acea⁸

Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas "Juan Guiteras Gener".Prov. Mtzas. Cuba

Resumen

Introducción:

Lo que motivó esta investigación fue el análisis hecho por el colectivo de profesores de la carrera Licenciatura en Imagenología y Radiofísica Médica en la provincia de Matanzas en torno al déficit bibliográfico para la asignatura Técnica Radiográfica Integrada I. Objetivo: Diseñar un folleto bibliográfico ajustado al nuevo programa de Técnica Radiográfica Integrada I. Métodos: La investigación fue basada en el Método Dialéctico- Materialista como método general del conocimiento en consecuencia con el se declararon los Métodos de Investigación Educativa: Métodos de nivel teóricos: análisis histórico y lógico, análisis y síntesis e inducción y deducción ; Métodos de nivel empíricos: revisión de documentos, encuesta, entrevista y observación; Para la validación teórica se solicitó como Métodos de nivel empírico los criterios de especialistas; como Métodos estadísticos se aplicó la estadística descriptiva, las variables trabajadas fueron: Evaluación de las temáticas del programa, Valoración de la

⁸ Categoría Docente : Asistente.

Facultad de Ciencias Médicas de Matanzas "Juan Guiteras Gener".Prov. Mtzas. Cuba

ORCID (<https://orcid.org/0000-0003-4889-9337/>)

e-mail s.aceacece@gmail.com

calidad de los contenidos impartidos , Estado de satisfacción respecto a los medios de enseñanza para la autogestión de sus conocimientos en la asignatura Resultados: La información recopilada permitió evaluar el grado de satisfacción de los estudiantes respecto al nuevo programa , encontrándose predominio de respuestas negativas ,referidas a los medios de enseñanza lo que evidencia la importancia del objetivo trazado. Discusión: Con la propuesta pretendemos mejorar el orden lógico al abordar los contenidos, conservar un elevado grado de esencialidad de los mismos con un mayor nivel de profundidad en algunos aspectos en función de las necesidades del futuro profesional.

Palabras Claves: carrera licenciatura en Imagenología y Radiofísica médica; egresado ;profesional ;técnica radiográfica Integrada I; tomo III de RX

Abstract

Introduction: What motivated this research was the analysis made by the group of professors of the Bachelor's Degree in Imaging and Medical Radiophysics in the province of Matanzas regarding the bibliographic deficit for the subject Integrated Radiographic Technique I. Objective: Design an adjusted bibliographic brochure to the new Integrated Radiographic Technique I program. Methods: The research was based on the Dialectical-Materialist Method as a general method of knowledge, consequently the Educational Research Methods were declared: Theoretical level methods: historical and logical analysis, analysis and synthesis and induction and deduction; Empirical level methods: document review, survey, interview and observation; For theoretical validation, specialist criteria were requested as empirical level methods; As Statistical Methods, descriptive statistics were applied, the variables worked on were: Evaluation of the program themes, Assessment of the quality of the contents taught, State of satisfaction with respect to the teaching aids for self-management of their knowledge in the subject. Results: The information collected allowed us to evaluate the degree of student satisfaction with the new program, finding a predominance of negative responses referring to the teaching aids, which shows the importance of the objective set. Discussion: With the proposal we intend to improve the logical order when addressing the contents, preserve a high degree

of essentiality of the same with a greater level of depth in some aspects depending on the needs of the future professional.

Keywords: Bachelor's degree in Medical Imaging and Radiophysics; graduate; professional; Integrated radiographic technique I; volume III of RX

Introducción

Para enfrentar los retos del siglo XXI los centros de Educación Superior deberán transformarse en centros de educación permanente, lo que significa poner en el centro de las preocupaciones al hombre y al mismo tiempo transformar sus estructuras y métodos para anticiparse a los acontecimientos, asumiendo como principios la flexibilidad y la diversificación ya que el desarrollo económico y social de una sociedad depende en gran medida de la calidad y el acceso a la educación .

Estas tendencias innovadoras deben encontrar su mayor expresión en el currículo, que es un marco de actuación en el que se proyecta la didáctica con sus categorías, la propia clasificación de los tipos de currículo abarca sistemas didácticos es imposible desarrollar el currículo sin atender el papel del educador y de los estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En los Centros de Educación Médica Superior que son regidos metodológicamente por el Ministerio Educación Superior la formulación de nuevos enfoques curriculares academicistas establecen un perfil del egresado muy bien definido atendiendo a los cambios demográficos, socio-políticos, económicos y científico-técnicos para insertar en la sociedad personal competitivo capaz de transformar y solucionar los problemas actuales en el campo de la salud.

Es por ello que atendiendo a la política educativa de nuestro país se realiza la revisión y perfeccionamiento del currículo de la formación técnica en salud que se enmarcaba desde el año 1959 y a finales de los años 80 se crean nuevas alternativas con el surgimiento de la carrera Licenciatura en Tecnología de la Salud para la superación del personal técnico ya graduado.(Vela Valdés J,2018)

Estas alternativas siguen perfeccionándose y en el 2010 se crea una carrera de perfil amplio la actual Licenciatura en Imagenología y Radio Física Médica en una primera versión de Plan D, en la actualidad se asume un nuevo diseño curricular sobre la base

de la metodología orientada por el MES para la quinta generación de planes de estudio E. (Comisión nacional de carrera de Imagenología y R, 2020).

Es por ello que a partir del surgimiento de la Carrera de Imagenología y Radiofísica Médica ocurren cambios favorables en la asignatura Técnica Radiográfica la que se presenta en esta malla curricular como Técnica Radiográfica Integrada I, integrando contenidos de Anatomía Radiográfica .

La autora de la investigación atendiendo a la integración de contenidos dentro del nuevo programa realizó un diagnóstico donde analizó la bibliografía disponible a utilizar en la asignatura los resultados arrojaron lo siguiente:

1. La desactualización del tomo III de Rx.
2. La presencia de errores en algunas de las técnicas descritas.

Durante la investigación consultamos con profesores experimentados en el programa quienes nos refirieron que se orientó en los años 80 por la dirección nacional de la carrera Técnica que se rectificaran los errores de los métodos técnicos en el momento que se le diera el contenido al estudiante y que ellos a su vez lo fueran rectificando en el texto.

Situación esta compleja para el colectivo metodológico actual de la carrera por razones como :

1. No hay disponibilidad de texto pues paro desde el año 2000 su impresión
2. No contamos ya en el claustro profesores de la enseñanza técnica , son profesores graduados del 2005 en adelante .

Es por ello que atendiendo a que la búsqueda de alternativas dentro del proceso formativo de este profesional debe ser constante, y una de las vías más propicias es el empleo de medios de enseñanza los cuales se pueden definir: *en un sentido estrecho como fuentes del conocimiento y en un sentido amplio como los recursos o elementos que sirven de soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.* (Mariela, B. G., 2019).

Como respuesta al problema nos trazamos el objetivo de Diseñar un folleto bibliográfico ajustado al nuevo programa de Técnica Radiográfica Integrada I para garantizar la autogestión del conocimiento para los estudiantes y la calidad de la preparación de las clases por parte de los profesores.

Metodología

Se realizó una investigación esencialmente cualitativa, en la Facultad de Ciencias Médicas Dr. “Juan Guiteras Gener” de la provincia de Matanzas en el periodo comprendido de enero a septiembre del 2023, cuyo producto científico fue la evaluación del grado de satisfacción de los estudiantes respecto al nuevo programa Técnica Radiográfica Integrada I .

La investigación se realizó sobre el análisis de las temáticas de la asignatura Técnica Radiográfica Integrada I que lo componen 9 temáticas, fue basada en el Método Dialéctico- Materialista como método general del conocimiento en consecuencia con el se declararon los Métodos de Investigación Educativa: Métodos de nivel teóricos: análisis histórico y lógico para realizar una breve reseña del surgimiento del nuevo programa Técnica Radiográfica Integrada I , además los de revisión documental, análisis – síntesis para la revisión y el análisis de los programas anteriores de Técnica Radiográfica y del Tomo III de Rx.

En los métodos empíricos se utilizó la entrevista a través de un cuestionario para evaluar el grado de satisfacción de la ejecución del programa y de la bibliografía disponible para su enseñanza , el criterio de expertos se puso en práctica atendiendo a las sugerencias metodológicas de profesores con mayor experiencia en el tema que se aborda en nuestro trabajo.

Los métodos estadísticos y procedimientos matemáticos se utilizaron en el análisis de datos obtenidos a partir de la aplicación de las herramientas de recopilación de información.

Resultados y Discusión

La asignatura Técnica Radiográfica Integrada I se imparte en el segundo año de la carrera en el primer semestre con una frecuencia semanal de 4horas,abarca desde las técnicas para el estudio de miembros superior hasta las técnicas para el estudio de la cara, proporcionando a los estudiantes conocimientos indispensables para insertarse en los servicios de imagenología en el escenario de la atención primaria y de la atención secundaria, ejecutando técnicas convencionales de estos sistemas del cuerpo humano. (Lescaille Elías, N, 2020)

En la actualidad la asignatura no cuenta con la bibliografía actualizada que responda al programa actual ya que el Tomo III de Rx , texto que debiera responder a la asignatura fue editado en los años 80 a raíz de la formación técnica y en su contenido presenta técnicas que no se realizan porque han sido sustituidas por procedimientos imagenológicos menos invasivos. (Mulkay.MOJ. 2008).

Además, existen en el texto errores en la descripción de algunas de las técnicas como por ejemplo en la posición del paciente, en la posición de la parte , en la dirección del rayo central , que son elementos de suma importancia para lograr realizar los métodos técnicos con calidad .

Teniendo en cuenta lo que dispone la RM-47-2022 en su artículo 5.1 , referente al modelo de formación del profesional de la educación cubana, donde se exponen dos componentes fundamentales: a) *la unidad entre la educación y la instrucción que expresa la necesidad de educar al hombre a la vez que se instruye ; b) el vínculo del estudio con el trabajo, que consiste en asegurar desde el currículo el dominio de los modos de actuación del profesional en vínculo directo con su actividad profesional (RM-47-2022).*

El colectivo pedagógico de la carrera de Imagenología y Radiofísica Médica de la facultad de Ciencias Médica de Matanzas en correspondencia con las exigencias actuales del nuevo profesional, pone en manos del estudiante de segundo año un folleto bibliográfico ,para el mejoramiento del proceso de apropiación de los contenidos en la asignatura de Técnica Radiográfica Integrada I .

Para su elaboración nos centramos en la caracterización del profesional que egresa del Plan E, de la carrera que va hacer el beneficiado con este proyecto , al cual se le pretende disminuir el tiempo de formación para ofrecer una respuesta rápida a la demanda laboral por lo que se requiere que este profesional ejecute los procesos en los servicios con independencia y creatividad pero teniendo en cuenta que trabaja con fuentes radiactivas, que de ser utilizadas indiscriminadamente pudieran ocasionar efectos nocivos colaterales.

Se tuvo en cuenta que el folleto fuera un medio de enseñanza sencillo que garantizara la profundización de los contenidos de la asignatura por parte de los estudiantes y a la

vez una motivación para los profesores permitiendo un alto nivel de preparación de las clases garantizando una enseñanza más eficiente lo que en el orden formativo cuenta para el fortalecimiento de la preparación del futuro egresado.

En su esencia el folleto comenzó con una breve introducción donde se aborda la necesidad de la realización del material, así como la importancia de los contenidos que se tratan para el futuro profesional, el objetivo que se persigue y una breve descripción general del cuerpo del material.

Se realiza la presentación de los contenidos que lleva el material para el aprendizaje de la asignatura siguiendo una secuencia lógica en relación con los temas del programa; se presentan las sugerencias para el uso del material docente como medio de enseñanza en la asignatura basado en el carácter desarrollador de la enseñanza y en los principios y regularidades metodológicas de la Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional y por último se ofrecen bibliografías las cuales sirven para uso del docentes y estudiantes.

Posteriormente se comienza la descripción de las técnicas convencionales de miembro superior que más se realizan en la actualidad en los servicios de imagenología por urgencias, incluyendo en cada zona de estudio las técnicas especiales para el diagnóstico de patologías específicas.

Se toma en cuenta los efectos biológicos que puede producirse por la exposición de radiaciones ionizantes a pacientes y al personal que labora en el servicio de imagenología; siendo nuestra responsabilidad aplicar normas de bioseguridad y protección radiográfica, por lo que en cada técnica se describe los parámetros de dosis a utilizar para cada área a irradiar en la versión de los equipos convencionales digitales actuales y se mantienen los parámetros de los equipos convencionales no digitales, los cuales aún persisten sobre todo en la atención primaria. También por el vínculo estrecho de esta asignatura con la anatomía radiográfica incluye imágenes de lo que deberíamos observar en cada procedimiento técnico.

Se refleja en folleto bibliográfico como algo novedoso una guía de situaciones problemáticas e imágenes que le permiten observar con claridad los aspectos anatómicos en estudio de cada una de las técnicas .

Esta guía dentro del folleto viene a reforzar el desarrollo de habilidades al estudiante desde la teoría para en la práctica trabajar con independencia y creatividad garantizando la calidad en los servicios brindados tomando decisiones ante situaciones que con frecuencia se nos da en las áreas asistenciales, donde llegan pacientes en condiciones de politraumatizados o que simplemente por la edad o alguna afección psíquico-motora no cooperan para realizar la técnica normal.

Además, favorece el aprendizaje grupal y participativo; brinda al estudiante la posibilidad de su independencia cognoscitiva; Despierta en el estudiante su motivación y el interés por la asignatura; Guía al estudiante en la conducción de su aprendizaje.

Entendemos que el folleto elaborado facilita la mejor comprensión del proceso de enseñanza aprendizaje de la Técnica Radiográfica Integrada I para los estudiantes de 2do año de la carrera de Imagenología y Radiofísica Médica debido al déficit de la bibliografía básica que presenta la asignatura.

Desde la relación enseñanza aprendizaje el autodesarrollo de los estudiantes al trabajar con el folleto se concibe no solo desde la comprensión esencial del contenido tratado, sino también como proceder para una interpretación sistematizada y generalizada, como un proceso motivacional y regulador de su formación permanente que potencia la formación integral de ellos dentro de la especialidad. Por ello se considera aplicable a todos los estudiantes que reciben la asignatura técnica radiográfica.

Lo valoramos de pertinente, asequible y con un adecuado tratamiento científico y metodológico a los contenidos que trata; cumple con una estructura adecuada según las exigencias del modelo de formación del tecnólogo y dinamiza el proceso enseñanza aprendizaje del programa.

Económicamente es de gran relevancia, si tenemos en cuenta que las películas radiográficas son importadas, por lo que evitar repeticiones constituye un ahorro de divisas. Socialmente, permite lograr mayor grado de satisfacción al paciente disminuyendo el tiempo de espera en la consulta.

Conclusiones

La forma de organizar y estructurar el folleto bibliográfico, así como su diseño y la selección del contenido facilitan la comprensión del estudiante. En este sentido la propuesta es portadora de un conocimiento suave, dócil, comprensible, de fácil manipulación por el estudiante y libre de explicaciones complejas con fundamento científico, de palabras rebuscadas. Posee, además, un profundo respeto a las normas gramaticales, sintácticas y estéticas de la lengua materna y del vocabulario técnico de la especialidad.

Con la propuesta pretendemos mejorar el orden lógico al abordar los contenidos, conservar un elevado grado de esencialidad de los mismos con un mayor nivel de profundidad en algunos aspectos en función de las necesidades del futuro profesional.

Referencias Bibliográficas

Comisión nacional de carrera de Imagenología y Radiofísica Médica. *Diseño del Plan de Estudio (Plan E) de la carrera de Imagenología y Radiofísica Médica.* (2020) Informe ejecutivo. La Habana: Universidad de Ciencias Médicas de La Habana.

Cuba. Ministerio de Educación Superior. *Reglamento organizativo del proceso docente y de dirección del trabajo docente y metodológico para las carreras universitarias* (2022).RS 47/22 de julio.

Mariela, B. G., Carmen Juana, B. C., Rolando, D. P., & Eduardo, V. G. (2019). *Folleto complementario de química analítica para estudiantes de la carrera de Bioanálisis Clínico.* En Edumed Holguín. <http://edumedholquin2019.sld.cu/index.php/2019/2019/paper/view/12>

(Mulkay.MOJ. (2008).Rayos X tomo II. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Lescaille Elías N; González Pérez A D; Wilson Calderín R; Breijo García C M (2020): *Programa de la asignatura Técnica Radiográfica Integrada I.* La Habana.

8.

CIVILIZACIÓN Y ECOSISTEMAS

Rodríguez Miranda, Juan Pablo⁹

Peñaranda Galvis, Vidal Fernando¹⁰

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C. Colombia.

Palabras clave

Sociedad, ambiente, institucionalidad, Amazonia, naciones, sociología

Objetivos

Discurrir de la enseñanza y valores en lo socio-ambiental. Los planes necesarios globales.

⁹ Profesor titular. Facultad del Medio Ambiente y Recursos Naturales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C. Colombia. Correo electrónico: jpdroquezm@udistrital.edu.co

¹⁰ Profesor titular. Facultad del Medio Ambiente y Recursos Naturales. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, D. C. Colombia. Correo electrónico: vfpenarandag@udistrital.edu.co

Método

Construir e integrar la problemática ambiental. Ajustar la tradicional teoría conceptual, por planes válidos en la práctica. Organizar las diferencias con justa distribución de recursos.

Desarrollo

Los periodos en su solidez y aislamiento, requieren no solo de pensadores sino de una relación constante de la sociedad, dirigentes con su diversidad temática y preocupación básica, más la pertinente y previsiva atención de las entidades oficiales y privadas.

El altruismo y pertenencia, son los grandes solitarios que vulneran los requerimientos de las sociedades contemporáneas. La posibilidad de dejar un legado ambiental sólido se disuelve en lo básico de la sobrevivencia y relaciones exigentes, del subsistir elemental y contingencias para las grandes mayorías necesitadas, en que se debaten la atención articuladora de cubrimiento sustancial y las ideas de solidez en esmero responsable.

Es considerable la soledad en que se debilita y distorsiona lo bioético y socio-genético, el distanciamiento entre la vida y el medio. El tema actual en sus distintos aspectos, es de permanente estímulo en lo académico, pero no basta con sus básicas emergencias, si no lo cubre la debida atención global que compete a los organismos de poder económico y político institucional. La sensible crítica, debe disponer en asumir lo contrastante y disímil, no existe correspondencia entre lo importante y civilizador para el contexto eco-sistémico.

Responder en praxis es aproximarnos a lo urgente. El ejemplo del holocausto está a la vuelta de la esquina y se llama Amazonia. Naturaleza que forma parte de la humanidad, inherente a una médula que infiere familia, con tribales núcleos humanos más la flora y fauna, pero lo desdeñamos, por el 'civilizador' compromiso de la explotación permanente y sin fronteras. Involución del deber, imágenes de la huella decadente, en manos de todos y en corrientes 'intelectuales' de cumbres, aún sin responsabilidad de nadie.

La importante analogía, no debe ser un redescubrir, es una deuda latente, obligación que inspira lo visionario y determina la sencilla profundidad mutilada de ¿quiénes somos? Se continúa ofreciendo mucha información y elocuencia, porque se sabe que redundante en réditos politicastro, versación a espaldas de lo que representa en la globalidad a una verdadera Nación-Estado.

Vincular las disciplinas, es el paso dado para el éxito; entonces, su unidad, debe residir en el encadenamiento histórico de curso generacional legado al compromiso que, no es ni debe ser, una perceptible relación sociológica con permanentes dificultades ausentes de asumir, con la sempiterna conmoción de legítimo peligro. Iniciar la carrera es la competencia del saber y hacer, un acto inminente que señala la significación y originalidad de remontarnos a conseguir la verdadera historia ambiental del acto intelectual y trayectoria.

Saber, miedos, riesgos, enfrentar, apuntar orgulloso a las cúspides, más alto que los demás debe ser la relación mayor en el deseo de saber que la determinación que ocurre es el ahora, para conseguir el éxito, en la diferencia que nos atribula. Los estilos y condición actual humana, siempre han generado dualidad de pensamiento; la intuición debe reconocer la naturaleza y crisis del deterioro ambiental, la disfuncional capacidad interna-externa de la sociedad no funcional, para transformar la realidad que aqueja. Interrelación para proteger la vida y entorno como centro del universo, con dimensión estructural exhaustiva y liberadora, personal y pública.

Resultados

La validez de contribuir y ofrecer orientación que caracterice el bienestar para los recursos naturales. El estudio y los planes determinan una visión humanística, en lo emergente de las relaciones y las dimensiones ambientales complejas; la desigualdad de comportamientos, cuestionar para abordar con alternativas y conocimiento el cambio.

Discusión/conclusión

Es emergente la articulación real de sentido epistémico, el enfoque del saber teórico puesto en práctica, mediado por la racionalidad económica institucional y de los sistemas integrados a la prevención de la avería ambiental permanente. Legitimidad del desarrollo, reflexión y articulación lógica que aporte medidas de carácter manifiesto.