

La crisis provocada por la pandemia generada a raíz de SARS-CoV-2 (COVID-19), ha puesto de manifiesto la importancia de buscar nuevos caminos que humanicen la educación y con ello, globalicen la solidaridad, el respeto por el otro, la empatía, la comunicación y el compromiso que tiene el arte de enseñar y aprender. Desde esta mirada, las reflexiones propuestas en esta obra pretenden desde la praxis educativa responder a las nuevas realidades que emergen en medio del caos y la incertidumbre en la procura de atender de manera urgente el llamado que realiza el maestro Morin a la humanidad, al advertir que es necesario “cambiar de vía”.

La obra *Futuros de la Educación en contextos de Incertidumbres: Construcciones desde las nuevas humanidades*, compila reflexiones surgidas a partir del debate y la religación de saberes que toman como punto de referencia lo inter y transdisciplinar para consolidarse en un aporte significativo en la construcción de conocimiento en favor de nuevos paradigmas educativos que adopten posturas desde lo emergente y glocal, como fuente de la que emana un saber pedagógico que busca transformar a partir de los ejes temáticos propuestos.

Escanee el código QR para conocer más títulos publicados por Ediciones Universidad Simón Bolívar



FUTUROS DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRES:

Construcciones desde las
nuevas humanidades

Compiladoras

Heidy Ester Correa Álvarez
Myriam Ortiz-Padilla
Diana Santamaría Gamboa
Yudis Carmenza Villadiego

FUTUROS DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRES:

Construcciones desde las
nuevas humanidades

FUTUROS DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRES: CONSTRUCCIONES DESDE LAS NUEVAS HUMANIDADES

© Enrique Luengo-González - Juan Miguel González Velasco - Aura
Inés Aguilar Caro - Yúdys Carmenza Villadiego Muñoz - Omar Rozo
Pérez - Rosalba Rada Páez - Erika Lara Posada - Pedro Manuel Daguer
Regino - Janery Tafur Castillo - Gil Lorduy Castro - Marbel Lucía
Gravini Donado - Devinsó Jiménez Sierra - Alfonso Acosta Benavides
- Martha Isabel Elizalde - Julio Erick Medina López - Amelia Castillo
Morán - Mariluz Negrete Agámez - Maribel Sofía Morales Cama-
cho - Guillermo Salvador Peinado Ospino - Caterine Sánchez Salinas
- Florentino Rico Calvano - Yuly Ariza Flórez Hernández - Yenis
Corro - Yurina De Alba Manjarrez - Karla Gabriela Martínez Sánchez -
Teolinda Esther Bolívar Rueda- Rosmira Cecilia Rubio Castro - Heidy
Ester Correa - Matilde Eljach Pacheco - Carolina De Los Ángeles Díaz
Guerra - Meryene Cecilia Barrios Barreto - Erika Palacio Durán - Noé
José Jiménez Pérez - Jairo Solano Alonso - Aliety Sosa Padrón - Isabel
Guzmán Ibarra - Rigoberto Marín Uribe - Muriel Carolina Barrios-Fon-
talvo - Myriam Ortiz-Padilla

Compiladoras: Heidy Ester Correa Álvarez - Myriam Ortiz Padilla
Diana Santamaría Gamboa - Yudis Carmenza Villadiego

Grupo de investigación Sinapsis Educativa y Social

Líder: PhD Myriam Ortiz Padilla

Proceso de arbitraje doble ciego

Recepción: Junio de 2021

Evaluación de propuesta de obra: Julio de 2021

Evaluación de contenidos: Agosto de 2021

Correcciones de autor: Agosto de 2021

Aprobación: Septiembre de 2021

FUTUROS DE LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE INCERTIDUMBRES:

Construcciones desde las
nuevas humanidades

Compiladoras

Heidy Ester Correa Álvarez
Myriam Ortiz-Padilla - Diana Santamaría Gamboa
Yudis Carmenza Villadiego

Autores:

Enrique Luengo-González - Juan Miguel González Velasco - Aura Inés Aguilar Caro - Yudys Carmenza Villadiego
Muñoz - Omar Rozo Pérez - Rosalba Rada Páez - Erika Lara Posada - Pedro Manuel Daguer Regino - Janery Tafur
Castillo - Gil Lorduy Castro - Marbel Lucía Gravini Donado - Devinso Jiménez Sierra - Alfonso Acosta Benavides -
Martha Isabel Elizalde - Julio Erick Medina López - Amelia Castillo Morán - Mariluz Negrete Agámez - Maribel
Sofía Morales Camacho - Guillermo Salvador Peinado Ospino - Caterine Sánchez Salinas - Florentino Rico
Calvano - Yuly Ariza Flórez Hernández - Yenis Corro - Yurina de Alba Manjarrez - Karla Gabriela Martínez Sánchez
- Teolinda Esther Bolívar Rueda - Rosmira Cecilia Rubio Castro - Heidy Ester Correa - Matilde Eljach Pacheco -
Carolina De los Ángeles Díaz Guerra - Meryene Cecilia Barrios Barreto - Erika Palacio Durán - Noé José Jiménez
Pérez - Jairo Solano Alonso - Aliety Sosa Padrón - Isabel Guzmán Ibarra - Rigoberto Marín Uribe - Muriel
Carolina Barrios-Fontalvo - Myriam Ortiz-Padilla

Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades / compiladores Heidy Ester Correa Álvarez [y otros 3] -- Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar, 2021.

378 páginas; figuras a color

ISBN: 978-958- (Solicitado)

1. Educación superior 2. Educación inclusiva 3. Pedagogía 4. Prácticas de la enseñanza 5.

Educación intercultural I. Correa Álvarez, Heidy Ester, compilador-autor II. Ortiz Padilla, Myriam, compilador-autor III. Santamaría Gamboa, Diana, compilador-autor IV. Carmenza Villadiego, Yudis, compilador-autor V. Luengo-González, Enrique VI. González Velasco, Juan Miguel VII. Aguilar Caro, Aura Inés VIII. Rozo Pérez, Omar IX. Rada Páez, Rosalba X. Lara Posada, Erika XI. Daguer Regino, Pedro Manuel XII. Tafur Castillo, Janery XIII. Lorduy Castro, Gil XIV. Gravini Donado, Marbel Lucía XV. Jiménez Sierra, Devinso XVI. Acosta Benavides, Alfonso XVII. Elizalde, Martha Isabel XVIII. Medina López, Julio Erick XIX. Castillo Morán, Amelia XX. Negrete Agámez, Mariluz XXI. Morales Camacho, Maribel Sofía XXII. Peinado Ospino, Guillermo Salvador XXIII. Sánchez Salinas, Caterine XXIV. Rico Calvano, Florentino XXV. Flórez Hernández, Yuly Ariza XXVI. Corro, Yenis XXVII. De Alba Manjarrez, Yurina XXVIII. Martínez Sánchez, Karla Gabriela XXIX. Bolívar Rueda, Teolinda Esther XXX. Rubio Castro, Rosmira Cecilia XXXI. Eljach Pacheco, Matilde XXXII. Diaz Guerra, Carolina de los Ángeles XXXIII. Barrios Barreto, Meryene Cecilia XXXIV. Palacio Durán, Erika XXXV. Jiménez Pérez, Noé José XXXVI. Solano Alonso, Jairo XXXVII. Sosa Padrón, Aliety XXXVIII. Guzmán Ibarra, Isabel XXXIX. Marín Uribe, Rigoberto XL. Barrios-Fontalvo, Muriel Carolina XLI. Título

378 F996 2021 Sistema de Clasificación Decimal Dewey 22ª. edición

Universidad Simón Bolívar – Sistema de Bibliotecas

Producido en Barranquilla, Colombia. Depósito legal según el Decreto 460 de 1995. El Fondo Editorial Ediciones Universidad Simón Bolívar se adhiere a la filosofía del acceso abierto y permite libremente la consulta, descarga, reproducción o enlace para uso de sus contenidos, bajo una licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



©Ediciones Universidad Simón Bolívar

Carrera 54 No. 59-102

<http://publicaciones.unisimonbolivar.edu.co/edicionesUSB/>

dptpublicaciones@unisimonbolivar.edu.co

Barranquilla - Cúcuta

Producción Editorial

Editorial Mejoras

Calle 58 No. 70-30

info@editorialmejoras.co

www.editorialmejoras.co

Noviembre de 2021

Barranquilla

Made in Colombia

Cómo citar este libro:

Correa Álvarez, H. E., Ortiz Padilla, M., Santamaría Gamboa, D. y Villadiego, Y. C. (Comp.) (2021). *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar

Contenido

Prólogo	9
Introducción.....	13

PARTE I NUEVAS HUMANIDADES Y NUEVAS CIUDADANÍAS

La apertura al cambio ante la emergencia educativa	19
<i>Enrique Luengo González</i>	
Una pedagogía desde y para la resiliencia en escenarios víctimas del conflicto	35
<i>Diana Carolina Santamaría Gamboa Aura Aguilar Caro</i>	
La convivencia escolar en la reconstrucción del tejido social en el caribe colombiano, epicentro de la diáspora venezolana	49
<i>Yudys Carmenza Villadiego Muñoz Omar Rozo Pérez</i>	
Infancia y arte: ante una escuela fragmentadora.....	63
<i>Rosalba Rada Páez Erika Lara Posada</i>	
Una mirada a la convivencia escolar desde la perspectiva del ocio.....	75
<i>Pedro Manuel Daquer Regino Janery Tafur Castillo</i>	

Didáctica inclusiva para la transformación de la práctica pedagógica en estudiantes con conductas disruptivas	89
--	-----------

Gil Lorduy Castro
Marbel Lucia Gravini Donado

El podcasting como estrategia lúdica-pedagógica en la disminución de la agresividad en tiempos de pandemia.....	103
--	------------

Devinso Jiménez Sierra
Alfonso Acosta Benavides
Martha Isabel Elizalde

Identificación de oportunidades de la enseñanza remota de emergencia ante Covid-19. El caso de la UAMCEH, México	117
---	------------

Julio Erick Medina López
Amelia Castillo Morán

PARTE II NUEVAS HUMANIDADES Y NUEVAS PEDAGOGÍAS

Las nuevas humanidades en incertidumbre planetaria	135
---	------------

Juan Miguel González Velasco

Transdisciplinariedad, mundialización y formación de la condición humana	155
---	------------

Enrique Luengo González

Creatividad y currículo: emergencias en tiempos de caos e incertidumbre	173
--	------------

Mariluz Negrete Agámez
Maribel Sofía Morales Camacho

Educación decursiva.....	187
---------------------------------	------------

Guillermo Salvador Peinado Ospino
Erika Lara Posada

La didáctica como soporte de las prácticas pedagógicas	201
<i>Caterine Sánchez Salinas</i>	
<i>Florentino Rico Calvano</i>	
Resignificación de prácticas pedagógicas a través de las apuestas dialógicas	215
<i>Karen Angélica Flórez Salgado</i>	
<i>Maribel Sofía Morales Camacho</i>	
Didáctica transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de la comprensión lectora	227
<i>Yuly Ariza Flórez</i>	
<i>Yenis Hernández Corro</i>	
<i>Yurina De Alba Manjarrez</i>	
Análisis de la implementación del programa de expansión de educación inicial en modalidad no escolarizada en México	239
<i>Karla Gabriela Martínez Sánchez</i>	
<i>Amelia Castillo Moran</i>	
Propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades socioafectivas centradas en el proceso e-a de la matemática en el nivel de educación media en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa	257
<i>Teolinda Esther Bolívar Rueda</i>	
<i>Rosmira Cecilia Rubio Castro</i>	

PARTE III VÍAS HUMANIZADORAS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

El pensamiento educativo del sur y las nuevas humanidades en un planeta cambiante	271
<i>Rubén Fontalvo Peralta</i>	

Educación rural: miradas desde la ecología social y saberes ancestrales	297
<i>Heidy Ester Correa Álvarez</i> <i>Matilde María Eljach Pacheco</i>	
Educación rural en las políticas de calidad educativa: reflexiones desde la perspectiva de desarrollo socioecológico	311
<i>Carolina De Los Ángeles Díaz Guerra</i> <i>Matilde María Eljach Pacheco</i>	
La educación bioética en los profesionales de salud.....	325
<i>Meryene Cecilia Barrios Barreto</i> <i>Erika Palacio Durán</i>	
La emancipación del sujeto en el acto pedagógico. Una estrategia para resignificar y visibilizar el capital cultural de los estudiantes de educación superior	341
<i>Noé José Jiménez Pérez</i> <i>Jairo Solano Alonso</i>	
La formación de profesores con énfasis en la creatividad: una propuesta desde el paradigma emergente....	359
<i>Aliety Sosa Padrón</i> <i>Isabel Guzmán Ibarra</i> <i>Rigoberto Marín Uribe</i>	
Educación y adultos mayores: una apuesta desde la gerontagogía.....	367
<i>Muriel Carolina Barrios-Fontalvo</i> <i>Myriam Esther Ortiz-Padilla</i>	

Prólogo

El Simposio Internacional es un espacio académico investigativo que promueve el Doctorado en Ciencias de la Educación y la Maestría en Educación de la Universidad Simón Bolívar como un escenario para el diálogo y la reflexión crítica acerca de la misión histórica de la educación frente al futuro de los grandes desafíos que convocan a la humanidad y que en el año 2020, aun en la emergencia sanitaria celebró su séptima versión de manera virtual.

La pandemia generada por el SARS -CoV-2 (COVID-19) ha develado las contradicciones interdependientes del sistema social imperante en todas las dimensiones, así como las crisis, las ambivalencias y los límites de su desarrollo. Por ejemplo, en la educación desescolarizó de las aulas a estudiantes y profesores y los conectó a través del uso de diferentes estrategias metodológicas mediadas por las TIC; con una política educativa de control

estatal que regresa al aprendizaje asignaturista y a la memorización de contenidos. Ello, en medio de desigualdades de acceso, y en detrimento de los procesos pedagógicos integradores y contextualizados.

Si consideramos que la humanidad se encuentra en el contexto de una crisis que afecta a todas las esferas de la vida social, el generar espacios que reabran el debate y la comprensión sobre el destino humano en relación con la nueva misión de las ciencias y la educación, es una condición para dar cuenta de sus diversas relaciones con la generación, los usos de los saberes científico-tecnológicos y su impacto ecológico y ético en la convivencia planetaria. Esta situación ha puesto al descubierto el imperativo de unas *Nuevas Humanidades y una Educación* que haga evolucionar el diálogo intercultural, para configurar futuros posibles en la relación vida-comunidad-naturaleza, en contextos de incertidumbres.

Configurar una nueva agenda de indagación –para tratar las complejidades de las prácticas pedagógicas– necesita rupturas, renovaciones en los aprendizajes, nuevas herramientas de pensamiento, y confianza en las potencialidades de los docentes como investigadores. De esta manera, se podrían afrontar los retos y las posibilidades transdisciplinarias y descolonizadoras que se nos plantean, si nos proponemos alcanzar una coexistencia más solidaria entre los humanos y menos destructiva con la naturaleza.

El Simposio, en su VII edición, es un espacio académico que se consolida como un escenario de participación para el debate y la reflexión crítica acerca de temáticas de origen social; lo cual se visibiliza en la actualidad e impacta de manera significativa a la humanidad y, por ende, al contexto educativo. Todo ello implica

re-pensar las políticas, las teorías y las prácticas que han entrelazado la educación en los últimos tiempos.

En tal sentido, la reflexión temática alrededor de las Nuevas Humanidades y los futuros de la educación se presenta como un encuentro dinamizador que invita al análisis y al religaje educativo; asimismo, que propende por la construcción de conocimiento en favor de la reinención de la educación, desde una perspectiva emergente, trascendente y glocal. Desde esta mirada, se apuesta por generar una reflexión acerca de la formación humana a partir de los procesos de investigación como fuente desde la cual emana el saber pedagógico; cuyo fin es trascender y transformar.

En el contexto actual, la mediación TIC se ha convertido en una alternativa para la generación de procesos de aprendizaje y en una posibilidad para interactuar, conocer, aprender e investigar desde el reconocimiento de las potencialidades que estas ofrecen para la construcción de nuevas humanidades y los futuros de la educación. La discusión que para esta versión se desarrolla entonces de manera virtual se centra en pensar ¿Cuáles son las teorías y prácticas pedagógicas que deben emerger como respuesta a las crisis, las emergencias y las incertidumbres, para encaminar formas creativas y sustentables que configuren las Nuevas Humanidades y los Futuros de la Educación para el siglo XXI?

Producto de este encuentro, de múltiples miradas y experiencias investigativas, los estudiantes de la Cohorte VII del Doctorado en Educación de la Universidad Simón Bolívar, en su segundo año, en articulación con la dirección general del SIEDPCO 2020 y el comité científico organizó la publicación de este libro resultado de investigación dirigido a estudiantes universitarios, docentes,

investigadores y profesionales de distintas áreas que desde sus apuestas investigativas pretenden contribuir a una transformación social y educativa en respuesta a la crisis y emergencias actuales.

Myriam Ortiz Padilla

Directora Doctorado en Ciencias de la Educación

Universidad Simón Bolívar

Introducción

La crisis provocada por la pandemia generada a raíz de SARS – CoV-2 (COVID-19), ha puesto de manifiesto la importancia de buscar nuevos caminos que humanicen la educación y con ello, globalicen la solidaridad, el respeto por el otro, la empatía, la comunicación y el compromiso que tiene el arte de enseñar y aprender, esto, a partir del reconocer en el mundo una crisis planetaria en la que proliferan situaciones relacionadas con: conflicto armado, desastres naturales, carencia de algunos recursos naturales y/o desaprovechamiento de los mismos, problemas sociales que desencadenan en situaciones de injusticia social, que más que nunca se hacen visibles en esta postmodernidad. Desde esta mirada, las reflexiones propuestas prometen ser un reto a través de apuestas investigativas que generen espacios desde la praxis educativa para responder a las nuevas realidades que emergen en medio del caos y la incertidumbre y que proclaman atender de

manera urgente el grito, el llamado que realiza el maestro Morin a la humanidad al advertir que es necesario “cambiar de vía”.

El VII simposio internacional de educación, formación docente y prácticas pedagógicas en contextos de incertidumbre, nuevas humanidades y futuros de la educación, que promueve la Universidad Simón Bolívar, se consolidó como un escenario de participación para el debate reflexivo que dio origen a propuestas sociales que impactan significativamente la educación y que llevaron de esta manera a repensar sus prácticas actuales.

Desde esta perspectiva, se presenta el libro titulado: *Futuros de la Educación en contextos de Incertidumbres: Construcciones desde las nuevas humanidades*, que compila dichas reflexiones a partir del debate y la religación de saberes que toman como punto de referencia lo inter y transdisciplinar que se consolida como un aporte significativo en la construcción de conocimiento en favor de nuevos paradigmas educativos que adopten posturas desde lo emergente y glocal, como fuente que emana un saber pedagógico que busca transformar a partir de los siguientes ejes temáticos:

Nuevas humanidades, nuevas pedagogías: recopila los estudios de investigación que propenden por desarrollar un pensamiento crítico y complejo, mejoramiento en los procesos de comunicación, el alcance de competencias socioemocionales, reconstrucción del tejido social, currículo complejo y creatividad y bioética. Aquí también se hace mención de acciones que promuevan una vida saludable en el planeta desde lo ecosistémico y el desarrollo sostenible, todos ellos en aras del desarrollo humano.

Nuevas humanidades y nuevas ciudadanías: reúne las propuestas que persiguen el mejoramiento de las relaciones humanas desde

la perspectiva del saber vivir consigo mismo y con el otro, en este sentido, se resalta la ciudadanía planetaria, la convivencia escolar, las migraciones y el currículo del tiempo libre.

Humanidades digitales y nuevas prácticas pedagógicas: integra los referentes de estudios que suscitan por una humanización de las tecnologías de la información, en perspectivas que tienen una relación con la inclusión, la resignificación de prácticas pedagógicas a partir de la dialogicidad. Desde las nuevas realidades propone acciones con las que se hace evidente la presencialidad y la virtualidad como mediadores en los contextos educativos, la formación docente en línea y la transversalización.

Vías humanizadoras y educación intercultural: propende por resaltar estudios que ahonden propuestas por lo intercultural, el arte en la infancia en una escuela fragmentada, la formación docente desde una perspectiva inclusiva, prácticas innovadoras en los procesos de lectura y escritura y los saberes ancestrales.

Finalmente, en cada una de estas líneas de investigación se resalta, la importancia que la institución educativa contemporánea genere espacios sociales incluyentes como un camino que permita una relación dialógica con el contexto a fin de reconocer su realidad para lograr verdaderos procesos de transformación en donde se incluya la familia y se de una apuesta por una nueva visión de formación y se incluya, no con menos importancia la educación rural.

P
A
R
T
E
I

**NUEVAS
HUMANIDADES
Y NUEVAS
CIUDADANÍAS**

La apertura al cambio ante la emergencia educativa

*(Aprender a ser invitados mutuos en un pequeño planeta)**

Enrique Luengo González¹

PREÁMBULO

Al llegar la invitación a participar en este congreso tenía fresca en mi memoria algunos libros que recientemente acababa de leer: Peter Sloterdijk, *Crítica de la razón cínica*, George Steiner, *Pasión intacta*, y Edgar Morin, *Al ritmo del mundo y ¿Dónde está la gente de izquierda?*, los cuales me ayudaron a elaborar los argumentos que desearía presentar en esta ocasión.

Particularmente, retomo en este escrito ideas de este último autor, para mostrar la vigencia de su pensamiento, cuando está a unos meses de cumplir el aniversario de su centenario. Sea esta presentación un sencillo homenaje a su longevo y valioso legado.

* Conferencia presentada en el XVII Simposio Internacional de educación, formación docente, práctica pedagógica en contextos de incertidumbres. Nuevas humanidades y los futuros de la educación organizado por la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia del 1 al 3 de octubre de 2020.

1 ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara.

Mi argumentación la haré a partir de una serie de premisas con el propósito de facilitar la transmisión de lo que desearía decir en esta transmisión virtual.

PRIMERA PREMISA. PUNTO DE PARTIDA

Existe una creciente preocupación y observamos acciones encaminadas al resurgimiento de un humanismo regenerador, el cual abra caminos a nuevas humanidades (en plural) e invita al diálogo intercultural. No todos hacen uso del término “humanismo regenerador o nuevas humanidades”, se le denomina de distintas maneras, pero pudiéramos decir que existen múltiples coincidencias entre diversos autores, tanto en el diagnóstico de nuestro tiempo como en la urgente necesidad de organizarnos de otra manera entre los seres humanos para vivir juntos.

George Steiner escribe, por ejemplo, sobre el panorama de desolación y violencia de la vida moderna, preocupación que han expresado otros muchos autores con distintas palabras. Él afirma:

Este siglo ha sido testigo de un carnaval de bestialidad... La nuestra es una era de mortal y masiva inanición, de deportaciones y de toma de rehenes. La viabilidad de la guerra termonuclear y biológica, la descomposición del planeta, significan que la posibilidad de una autoinmolación humana y el final ecológico no son fantasías macabras.

Continúa Steiner: “Lo absolutamente trágico es, por tanto, no solo insoportable para la sensibilidad humana: es falso con la vida... esta crítica de lo trágico está hecha de observación empírica y de sentimiento liberal” (Steiner, 2001: 110). Es decir, la realidad observada a partir de nuestra cotidianidad o informes científicos,

así como el sentimiento que genera la realidad percibida hace que muchos filósofos, científicos, humanistas y ciudadanos coincidamos en los insoportables procesos de descomposición que estamos viviendo.

La respuesta que hemos dado a la pandemia a nivel mundial es un ejemplo reciente; es un claro referente de nuestras debilidades y carencias.

Por ejemplo, la cuestión de la supervivencia o de la conservación de la vida, se enfrenta a los problemas de la fragmentación de respuestas ante la pandemia del COVID19, y se deja ver las perversidades de los estados nacionales, la rivalidad partidista de los políticos, los intereses económicos y del mercado de los particulares, etc. De hecho, hace unos días, en su 75^o aniversario, el secretario de la ONU, afirmó “que la pandemia había dejado al descubierto las fragilidades del mundo” (El País, 22/09/2020).

SEGUNDA PREMISA. LA NECESIDAD DE CONFIGURAR OTROS MUNDOS POSIBLES

También existe la idea de que es necesario configurar futuros posibles y deseables en este horizonte. Es decir, sí no estamos conforme con nuestra manera de organizarnos para vivir, tenemos que crear e innovar otras maneras de pensar y actuar, de configurar nuestras instituciones y nuestras formas de convivencia.

Edgar Morin, por su parte, en diversas publicaciones se ha referido muchas veces a estas ideas: *Introducción a una política del hombre*, *Para salir del siglo XX*, *Para una política de la civilización*, *La vía para el futuro de la humanidad*, *Al ritmo del mundo*, *Ecologizar al hombre*, *El tiempo ha venido a cambiar la civilización*, etc. y otros escritos nos hablan de ello.

Desde 1970 nos llegaron dos amenazas provocadas por el desarrollo tecno-económico de la civilización occidental. El primer mensaje nos previene de la degradación de la biósfera y la biodiversidad. La amenaza de una crisis a la vida en su conjunto y, al mismo tiempo, una crisis de nuestra vida humana ha ido en aumento desde esos años... Una segunda amenaza, anunciada por Ivan Illich, muestra que el riesgo está al interior del desarrollo tecno-económico que impulsamos. (Morin, *Où est passé le peuple de gauche?*, pp.43-4).

La toma de conciencia de los efectos negativos de nuestra civilización ha sido lenta, pues los efectos positivos que ella tiene ocultan sus catástrofes, tales como en el avance de la libertad, la autonomía y las responsabilidades personales. Estamos teniendo conciencia de los riesgos en que nos encontramos a partir de numerosas catástrofes: los riesgos nucleares, el cambio climático, la degradación de la calidad de vida y de nuestras existencias basadas en el cálculo, la ganancia, la burocratización, la mecanización y la cronometrización. “No nos damos cuenta, que, las carencias mayores de nuestra civilización están relacionadas con la falta de solidaridad y de responsabilidad” (Morin, *Où est passé le peuple de gauche?*, pp.43-4).

Tercera premisa. La educación juega un papel importante en la configuración de otros mundos posibles.

A lo anterior, habría que sumar la idea de que la educación juega un papel fundamental en este propósito. Pero, atención, solo juega un papel importante pero no definitorio. Eso está por verse. Otras instituciones y políticas sociales, como las culturales, ecológicas, legales, económicas, políticas, etc., deben acompañar el esfuerzo educativo (Morin, 2014: 515-20). Sin embargo, en nuestros países no se considera y no se está consciente completamente del papel

educativo que tienen el conjunto de las otras instituciones, dinámicas y grupos sociales en su dimensión formativa para el conjunto de las diversas generaciones de la sociedad.

El siguiente párrafo de Peter Sloterdijk ayuda a entender lo difícil que resulta para la educación lograr por ella misma ciertos cambios o transformaciones sociales:

Hace ya muchísimo tiempo que al cinismo difuso le pertenecen los puestos claves de la sociedad, en las juntas directivas, en los parlamentos, en los consejos de administración, en la dirección de las empresas en los lectorados, consultorios, facultades, cancillerías y redacciones... Saben lo que hacen, pero lo hacen porque las presiones de las cosas y el instinto de autoconservación, a corto plazo, hablan el mismo lenguaje y les dicen que así tiene que ser. De lo contrario, otros lo harían en su lugar y, quizá, peor... Bajo esta dura fachada que hábilmente participa en el juego, porta una gran cantidad de infelicidad... (Sloterdijk, 2006: 40).

George Steiner afirma algo similar en solo una sencilla frase, que nos da mucho para pensar: “La nación se alimenta de mentiras por necesidad empírica” (Steiner, 2001, p.376).

Recientemente terminé de leer el último libro de Vargas Llosa, *Tiempos recios*, el cual versa sobre el golpe militar de 1954 en Guatemala, auspiciado por Estados Unidos para derrocar a un gobierno democrático que estaba implementando reformas sociales y laborales. Estas reformas afectaban a la *United Fruit*, por lo que se emplearon una serie de mentiras, presentadas como verdades, para generar una historia de conspiraciones

internacionales que involucraron a diversos países de la región. Este es un buen ejemplo de las amenazas del cinismo a los cambios, pues estos requieren apertura y razón.

CUARTA PREMISA. EL REQUERIMIENTO EDUCATIVO TIENE QUE SER ACOMPAÑADO POR MULTI REFORMAS

En este sentido, Edgar Morin nos habla de la necesidad de una política de civilización o solidaridad. Si bien necesaria, la presencia pública no puede producir la solidaridad concreta que, al fin de cuentas, depende de los individuos. Sin embargo, las instituciones públicas y, agregaría, el dinamismo de la sociedad civil pueden activar las buenas voluntades. (Morin, 2014, pp.387-90).

Una cultura cooperante con la educación implicaría un cambio en la escala pública de los valores y en el sistema de enseñanza. Por ejemplo, un sistema de prestigio y recompensa económica a las y los educadores con vistas a maximizar la superficie de resonancia, así como fortalecer la creación y desarrollo de un contexto cívico ciudadano en sintonía con las intencionalidades educativas. “En otras palabras, una auténtica cultura es aquella en la que existe una búsqueda explícita de la educación en sí misma, fundada en la comprensión, el placer, la transmisión de lo mejor que la razón y la imaginación han producido en el pasado y producen en la actualidad. Una auténtica cultura es aquella que hace de este orden de respuesta una función primordial, moral y social (Steiner, 2001: 330).

De esta manera, pudiéramos:

... esperar en las miríadas de vías reformadoras en todos los dominios, no solamente económicos y sociales, sino también

personales y éticos. Todas esas reformas (del pensamiento, de la persona, de la vida, de la sociedad, etc.) son interdependientes, ellas pueden confluir en una vía nueva, que nos puede conducir a una metamorfosis... Lo improbable no es lo imposible (Morin, *La aventura del método*, p.60).

QUINTA PREMISA. LA AMENAZA DEL CINISMO COMO OBSTÁCULO A LAS REFORMAS Y LA METAMORFOSIS DE LA EDUCACIÓN

En este sentido, afirma Peter Sloterdick en su libro *Crítica de la razón cínica*:

La época es cínica y sabe que los nuevos valores tienen las piernas cortas. Interés, proximidad al ciudadano, aseguramiento de la paz, calidad de vida, conciencia de responsabilidad, conciencia ecológica... Algo no marcha bien. Se puede esperar. En el fondo, el cinismo espera agazapado a que pase esta ola de charlatanería y las cosas inicien su curso (Sloterdijk, 2006, p.15).

Se habla de nuevos valores, pero tenemos el riesgo que “los nuevos valores, al igual que los analgésicos, experimenten una fuerte demanda” pero sirvan de poco (Sloterdijk, 2006, p.15). Al igual se habla constantemente de “analgésicos” cambios políticos, de responsabilidad empresarial, de cuartas revoluciones, de lucha contra la corrupción, de un nuevo orden internacional, etc. que sirven de poco o de nada.

Habría que preguntarnos qué tanto el cinismo se encuentra “agazapado” en los proyectos educativos de nuestros países, en los que se demanda injustamente solo a los maestros la tarea educativa

o en los atiborrados contenidos educativos que se proponen en las reformas educativas:

El proceso de integración en la sociedad a través de la escolarización, tal y como sucede en nuestro país, es un embobamiento *a priori* tras el cual el aprender ya no tiene ninguna oportunidad más de que las cosas vuelvan a ser mejores alguna vez. La reversión de la relación de vida y aprendizaje está en el aire, es decir, el fin de la confianza en la educación... En el fondo, ningún hombre cree que el aprender de hoy solucione “problemas del mañana”; más bien es casi seguro que los provoca. (Sloterdijk, 2006, pp.15-6)

En esto coincide también Steiner:

La escala y alcance de este desastre se han convertido en un lugar común para el comentario desesperado o resignado. Las trivialidades predigeridas, el didactismo prolijo y pomposo, la pura deshonestidad en la presentación que caracterizan el curriculum, las clases, la política administrativa en la vida diaria de la escuela secundaria, el College y la universidad abierta (qué drásticamente ha devaluado Norteamérica esa noble expresión), constituyen un escándalo fundamental en la cultura norteamericana. (Steiner, 2001, p.332)

Edgar Morin lo dice de otra manera: “la ciencia, la técnica, la industria, que son los motores del progreso, revelan sus aspectos sombríos y negativos. Favorecen la formación de enormes máquinas tecno burocráticas...” (Morin, 2014, p.387).

Y, ojo, no es solo el capitalismo el que concentra los males de nuestra civilización, sino la atomización, el ser anónimo, la mercantilización, la degradación moral... (Morin, 2014, p.387).

También hay otras experiencias del socialismo real que podemos cuestionar.

El cinismo, al decir de Sloterdijk, es “la conciencia modernizadora y desgraciada, aquella en la que la Ilustración ha trabajado al mismo tiempo con éxito y en vano” (Sloterdijk, 2006, p.40). Dicho de otra manera, la Ilustración, nos permitió apostar por el ser racional, el invitarnos a argumentar con constataciones empíricas y evidencias científicas. Sin embargo, en el cinismo esto es dejado de lado o manipulado por los intereses personales o de grupo, sin considerar sus consecuencias sobre vastos sectores de la población o sobre la salud de nuestra biósfera. El nuevo cinismo toma decisiones privadas sobre la situación mundial, sobre los bienes comunes, sobre nuestro pequeño planeta azul.

Pero también el cinismo es parte de la ciencia y de la técnica para resolver nuestros problemas. No afirmo que de toda la ciencia y la técnica, sino de aquella aplicada al control y explotación de seres humanos y de la naturaleza (Morin, 2014, pp.213, 215, 217).

Sloterdijk le llama “lógica de la estructura cínica”, es decir, la autonegación de la ética de la alta cultura (Sloterdijk, 2006, p.45). Hecho peligroso, pues nos pudiera estar contaminando a todos. Pudiéramos decir, en síntesis, que su contrario sería una cultura cooperante con la educación.

SEXTA PREMISA. ¿CÓMO COLABORAR EDUCATIVAMENTE HACIA UN HUMANISMO RENOVADO A PESAR DEL CINISMO?

No sabemos cómo implementar lo anterior, aunque diversas propuestas y experiencias existen, tanto en lo educativo como en torno a otras vías de futuro.

Me pregunto, ¿qué tanto nuestros programas educativos universitarios se refieren a la construcción de la solidaridad, la convivialidad, la moralidad, la ecología, la calidad de la vida, y qué tanto se intentan construir propuestas entrelazadas de objetos y procesos que consideren estos principios guía en conjunto? ¿Qué tanto los programas académicos de las áreas administrativas, de ingeniería, medicina, economía, de ciencias sociales, etc. forman para los bienes comunes y qué tanto para los bienes privados? ¿Educamos para una ganancia del corto plazo, independiente de su efecto en la naturaleza o con una mirada puesta en la sustentabilidad de la vida y de largo aliento?... y habría que preguntarnos, en caso de lograr nuestros propósitos de un humanismo ecológico en la formación de nuestros alumnos, ¿cuál será el destino profesional de nuestros egresados?, ¿qué tipo de egresado está saliendo de nuestras instituciones?

Estas preguntas, no pretenden crear un pesimismo, sino revelar la importancia de avanzar articulando los múltiples esfuerzos por la transformación de nuestra sociedad. Algo que, por cierto, es de las preocupaciones mayúsculas de Edgar Morin desde hace tiempo y hoy día una de sus más grandes preocupaciones. Su último libro insiste en ello, desde su título él reitera su invitación: *Cambiamos de camino*.

Desde hace años, él nos advierte que existe el riesgo de la fragmentación, de la parálisis, del unipoder de la causalidad educativa, etc. Iniciativas que se desconocen y que se requiere fortalecer en su articulación (Morin, 2014, p.323).

La cuestión es ligar la buena utopía a un buen realismo. El mal realismo, es aquel que cree que lo que existe va a durar siempre, mientras que el buen realismo sabe que existen

fuerzas subterráneas que trabajan en la sociedad y en la humanidad. El buen realismo actúa sobre las fuerzas de transformación de lo real y no sobre el inmovilismo de lo real, lo que es un error. (Morin y Ramadan, 2017, p.184)

De ahí, que requiramos aprender la complejidad de nuestros problemas de este mundo que se desbarata (Morin, 2014, p.219).

Por ello, deben ser bienvenidos los esfuerzos articuladores de las diversas vertientes de la complejidad, de la inter y transdisciplina. Asimismo, el desarrollo de nuevos núcleos sistémicos de conocimientos: cosmología, ciencias de la tierra, ecología, ciencias antropológicas, etc.

Sin olvidarnos también de nuestra articulación humana, pues seguimos teniendo muestras de nuestro tribalismo, del nacionalismo desenfrenado, del odio racial... Aprender a vivir es urgente en este planeta al que hemos sido arrojados (Steiner, 2001, pp.250-5).

A esto último, Edgar Morin respondería que estamos todavía en la prehistoria del espíritu humano y en edad de hierro planetaria.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Este es el contexto actual de los grandes desafíos que tenemos como educadores. El desafío de conocer y pensar de otra manera, el desafío de proponer y ensayar nuevas vías de futuro, el desafío de aprender y enseñar a partir de la articulación inter y transdisciplinar, el desafío de explorar otras formas de educación más allá de las convencionales (Morin, 2014, pp.557-61).

Desde la educación universitaria y de otros niveles educativos podemos cooperar en un humanismo regenerado asumiendo como tareas estos desafíos:

1. El desafío del conocer y pensar de otra manera. La sociedad atraviesa por una urgente necesidad: la de un pensamiento que afronte los tiempos presentes y futuros, desde lo local hasta la creación de una ciudadanía terrestre. Eso es lo que hay que construir. (Morin, 2017: 94) Es capital la rehabilitación de la cultura de las humanidades, amenazadas por la cultura tecno-económica. Confrontar a ambas, dialogar, construir conjuntos y de manera transdisciplinar producir un conocimiento fundamental y comprometido para favorecer no la cerrazón sino la apertura, no los compartimientos sino nuevas perspectivas (Morin, 2017, pp.71-2).
2. El desafío de proponer y ensayar nuevas vías de futuro (Morin, 2014, pp.521-6).

Al respecto nos dice Edgar Morin, que, la elevación del nivel de vida ha gangrenado la calidad de vida, los malos efectos han parasitado los buenos, la economía liberal de la ganancia ha deteriorado las solidaridades y la convivencia, las conquistas sociales han disminuido, la vida urbana se ha degradado, las innovaciones tecnológicas centradas en sí mismas conlleva el riesgo de grandes desviaciones, los productos que consumimos han perdido su calidad (obsolescencias programadas) y los alimentos sus virtudes, sabor y gusto (Morin, 2017b, p.45).

Multitud de degradaciones como las anteriores han provocado resistencias espontáneas, aspiraciones a vivir de otra manera, a otra civilización. Indicadores de lo anterior se manifiestan cada día con creatividad en proyectos de economía social y solidaria, de la promoción de una alimentación orgánica y agro-ecológica, del freno al consumismo

frenético de productos programados, del impulso a un neo artesanado de reparación, del surgimiento de eco-barrios y edificaciones ecológica, de energías autogeneradas (paneles solares, bio-combustión, etc.), del comercio de proximidad, de reformas a las condiciones de trabajo, de múltiples servicios humanitarios y civiles de solidaridad de los jóvenes, del restablecimiento de las solidaridades locales o el surgimiento de nuevas solidaridades.

“Una formidable solidaridad ha despertado” (Morin, 2017: 45-9). El gran reto es articular estas múltiples iniciativas, tal como lo intentan hacer varias organizaciones, tales como el Foro Social Mundial, Veredas para el futuro, la Cumbre internacional progresista, etc.

3. El desafío de explorar otras formas de educación más allá de las convencionales, una metamorfosis de la educación. Tendríamos que preguntarnos hacia qué finalidad y sentido estamos formando a las nuevas generaciones. Las universidades tienen que promover el pensar y repensar nuestro mundo, ellas pueden cooperar para agrupar y generar redes con quienes están interesados en pensar en otras realidades posibles y vincularse con mayor fuerza a los ciudadanos que ya están realizando estas tareas. (Maldonado, 2017, pp.20, 24), explorando, anticipando, proyectando otras maneras de hacer o ser de las cosas. Esta disposición de los universitarios y de su imprescindible relación con los grupos ciudadanos activos es fundamental, particularmente, cuando se trata de dar nuevas respuestas a problemas complejos. Un problema se dice que es complejo “cuando una sola ciencia o disciplina es incapaz de encontrar soluciones al mismo” y cuando los enfoques que se han empleado para

sus respuestas no permiten comprender el problema en cuestión para resolverlo” (Maldonado, 2017, p.28).

4. El desafío de aprender y enseñar en complejidad y a partir de la articulación inter y transdisciplinar, así como de núcleos articuladores que favorezcan la articulación sistémica. El antídoto a la tentación de la barbarie es el humanismo regenerado; es el humanismo articulado en su complejidad (Cfr. Morin, 2001). El antídoto a las cegueras que produce el conocimiento parcelado, compartimentado, reductivo, mecanizado es un conocimiento y pensamiento complejo, lo cual implica un trabajo inter y transdisciplinar. Los beneficios de nuestra civilización disminuyen, las carencias se acrecientan. Tenemos necesidad de una nueva civilización política y de una política de civilización. (Morin, 2017a: contraportada).

En toda esta labor, no podemos olvidarnos que: un buen humanismo es aquel donde todos los seres humanos tenemos el derecho al mismo reconocimiento y asumimos estar embarcados en la misma aventura colectiva. (Morin, 2017b, p.74)

En fin, tal como escribió George Steiner:

Los seres humanos deben aprender a ser invitados mutuos en este pequeño planeta de la misma forma incluso en que deben a aprender a ser invitados del ser mismo y del mundo natural. Esta es una verdad humildemente cercana a nuestro aliento, a nuestra piel, a la evanescente sombra que proyectamos sobre una tierra increíblemente más antigua que nuestra visitación y es también una verdad terriblemente abstracta, moral y psicológicamente exigente. (Steiner, 2001, p.378)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Maldonado, C. E. (2017). *Pensar. Lógicas no clásicas*. Bogotá: Universidad del Bosque.
- Morin, E. (2001). *La méthode 5. L'humanité de l'humanité. L'identité humaine*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (2014). *Au rythme du monde*. Paris, Archipoche.
- Morin, E. (2017a). *Le temps est venu de changer de civilisation. Dialogue avec Denis Lafay*. Paris: l'aube.
- Morin, E. (2017b). *Où est passé le peuple de gauche?* Paris: l'aube.
- Morin, E. y Tariq, R. (2017). *L'urgence et l'essentiel*. Paris: Don Quichotte.
- Sloterdijk, P. (2006). *Crítica de la razón cínica*. Madrid: Biblioteca de ensayo Siruela.
- Steiner, G. (2001). *Pasión inédita*. Madrid: Biblioteca de ensayo Siruela.

OTRAS REFERENCIAS

- El País. <https://elpais.com/internacional/2020-09-21/guterres-en-el-75-aniversario-de-la-onu-la-pandemia-ha-dejado-al-descubierto-las-fragilidades-del-mundo.html>

Cómo citar este capítulo:

- Luengo González, E. (2021). La apertura al cambio ante la emergencia educativa. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.19-33) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Una pedagogía desde y para la resiliencia en escenarios víctimas del conflicto*

A pedagogy from and for resilience in victims of conflict scenarios

Diana Carolina Santamaría Gamboa¹

Aura Aguilar Caro²

“La escuela a mi juicio, debería ser uno de los lugares de resistencia contra la deshumanización y la alienación del hombre contemporáneo, y contra el individualismo egoísta, uno de los lugares donde se reconstruyan y reparen vínculos, donde se practique y aliente la justicia. En la escuela debiera instalarse una eficiencia humanística en tal sentido. Un ámbito reparatorio.”

Telma Barreiro (1998).

* Hace parte de resultados de avance de la tesis doctoral, titulada: Convivencia Escolar Resiliente: una mirada desde sus actores, desarrollada en el Doctorado de Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar en Barranquilla-Colombia.

1 Universidad Simón Bolívar
diana.santamaria@unisimon.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4892-5024>

2 Docente e Investigadora Universidad Simón Bolívar
aaguilar2@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7569-2422>

Resumen

La neurociencia define la plasticidad neuronal como la capacidad que tiene el sistema nervioso central a través del cerebro de adaptarse a las situaciones que va enfrentando. Es así como desde esta base científica que la resiliencia va tomando importancia como fundamento de investigación en las ciencias sociales, que la han definido desde diferentes perspectivas, pero han coincidido en que busca desarrollar competencias en los seres humanos para enfrentar las adversidades. A través de este escrito producto del avance de una tesis doctoral se presenta una reflexión en torno a la importancia de configurar una propuesta pedagógica construida con la comunidad educativa que permita el abordaje de la convivencia escolar como escenario de desarrollo humano integral, a partir de la articulación de características asociados a la resiliencia en los estudiantes de básica secundaria en un contexto rural víctima del conflicto. Estudio que se está desarrollando desde un paradigma sociocrítico, con un enfoque de investigación acción educativa y que está develando cómo la resiliencia ofrece aportes que desde el contexto escolar religados con las áreas del saber desde lo inter y transdisciplinar puede favorecer el desarrollo de habilidades resilientes que potencien el desarrollo humano integral.

Palabras clave: Víctimas del Conflicto y Resiliencia.

Abstract

Neuroscience defines neuronal plasticity as the capacity of the central nervous system through the brain to adapt to the situations it faces. Thus, from this scientific base, resilience is becoming important as a basis for research in the social sciences, which have defined it from different perspectives but have agreed that it seeks to develop competencies in human beings to face adversities. This paper is the result of the progress of a doctoral thesis and reflects on the importance of developing a pedagogical proposal built with the educational community that allows for the approach of school coexistence as a scenario for integral human development, based on the articulation of characteristics associated with resilience in students of basic secondary education in a rural context that is a victim of the conflict. This study is being developed from a social-critical paradigm, with a focus on educational action research and is revealing how resilience offers contributions from the school context linked to other areas of knowledge from the inter and transdisciplinary can promote the development of resilient skills that enhance integral human development.

Keywords: Victims of Conflict and Resilience.

INTRODUCCIÓN

En un país como Colombia, caracterizado por altos índices de violencia producto de un conflicto armado que ha dejado una población denominada víctima del conflicto, connotación

adquirida con la Ley 1448 de 2000, quien las refiere como aquellas personas que hayan sufrido un daño por sucesos ocurridos desde 1 de enero de 1985; a partir de esta realidad en el contexto educativo convergen familias que hicieron parte de la guerra en los campos afectando con ello su integridad no solo por el daño sufrido, sino por la emanación social, política y económica a la que se enfrentan; a la luz de un proceso de paz, rechazado por un plebiscito, la Nación está desarrollando estrategias de reparación que desde lo económico busquen favorecer su inmersión en la sociedad, dejando a un lado un componente psicológico y social que es asumido principalmente por la escuela y la familia, sin tener en la mayoría de los casos la formación para asumir este rol.

Por ello, la escuela está llamada a ser un espacio de responsabilidad privilegiado en el que se conceda la oportunidad de construir un proyecto social que dignifique al ser humano, reconociendo sus necesidades y potenciando sus habilidades a fin de contribuir en su integridad, razón por la que urge emprender acciones que posibiliten que estas familias puedan trascender en la edificación de su proyecto de vida, para que sean vistos como sujetos activos capaces de contribuir al mejoramiento de sus entornos. De acuerdo al informe de orientación escolar (2018), en la población objeto se registran casos relacionados con situaciones que han causado daño al cuerpo y a la salud de algún miembro de la comunidad educativa; desde sus acciones, en la solución de conflicto se evidencia que se busca un adiestramiento de comportamientos disciplinados, lo que genera situaciones conflictivas que son reguladas con actitudes de autoritarismo, que conllevan a condiciones de desigualdad e injusticia que al parecer generan más hechos de violencia y que no se dan en coherencia con los ambientes que se deben propiciar a las víctimas por sus antecedentes (Santamaría, 2020).

Desde esta mirada, se siente la necesidad imperante de ser resarcidos en sus daños físicos, económicos y morales, Centro Nacional de Memoria Histórica (2014), llevarlas a un estado de reconciliación consigo y con el otro, buscando de esta forma trascender en su condición humana mientras que la escuela va con ello contextualizando las llamadas “nuevas humanidades”, orientación que tomó el equipo investigador a fin de fortalecer pedagogías que permitan abordar estrategias que busquen dar respuestas a las problemáticas que convergen y para las que indudablemente la escuela no está preparada, por esto se está configurando una propuesta construida con la comunidad educativa que contribuya a partir de características asociadas a la resiliencia a favorecer el desarrollo humano integral en el contexto del conflicto armado; es por esto importante a partir de su narrativa, construir una memoria colectiva, que los visibilice, pero desde una perspectiva del perdón, con evocación de lo ocurrido pero, repudiando toda forma de violencia (Santamaría, 2020).

La presente investigación se desarrolla en una Institución Educativa rural, del departamento de Santander, que tiene como objeto de estudio 458 estudiantes que están inscritos en el nivel de básica secundaria y media académica, con su respectivo acudiente, 40 docentes, 2 directivos docentes y 1 docente orientadora.

MARCO TEÓRICO

Antes de ahondar en la propuesta de esta reflexión es importante definir el concepto e importancia de la resiliencia en el ámbito escolar. De acuerdo al planteamiento de Rutter (1993) el vocablo resiliencia es de origen latín y proviene de *resilio* que significa volver atrás, rebotar, es relativamente nuevo y se orienta con mayor énfasis en ciencias como la psicología, pedagogía y

sociología. Desde la psicología, contribuye a la calidad de vida, centrándose en los aspectos positivos de los seres humanos, condiciones que posibilitan un desarrollo más sano y positivo; y desde el área psicosocial ha potenciado sus dimensiones desde el bucle ser humano, familia y contexto escolar (Santamaría, 2020).

De la teoría indagada por los principales autores refiere que esta se da principalmente en tres líneas descritas a continuación: *Desarrollo de competencias*, Vanistendael (1995), Cyrulink (2003), integra aspectos relacionados con las habilidades individuales, sociales y cognitivas que posibilitan en el individuo, una capacidad para sobreponerse a situaciones de adversidad, asumiendo una actitud de protección de su propia integridad; *Acción educativa desarrollada por el entorno*, Henderson & Misten (2003), recopila las concepciones orientadas a considerarla como una gestión pedagógica que incluye al sector educativo y de salud para que, a través de los actores se diseñen estrategias tendientes a promover las características resilientes, como medio de protección y prevención y la tercera; *enriquecedora del potencial humano*, para Vanistendael (1995), Cyrulink (2003), Fiorentino (2003), refiere las acciones aprendidas que tienden a potenciar todas las dimensiones del ser humano que busca mejorar su calidad de vida, centrándose en sus aspectos positivos y reconociendo sus limitantes como oportunidad de mejoramiento. En este estudio, se considera la resiliencia como un proceso que busca desarrollar competencias y habilidades desde el ser, saber y saber hacer en un individuo como un agente social que le permitan superar y/o prevenir situaciones que afecten su salud mental y en consecuencia su desarrollo integral. Este proceso es potenciado con el acompañamiento de una persona que se le reconoce como tutor y puede ser un familiar, un par o un maestro o en determinadas situaciones la combinación de los tres familia, sociedad y escuela (Santamaría, 2020).

Esto admite descifrar que la escuela resiliente permite que sus actores educativos reconozcan sus potencialidades y limitaciones para de esta manera mejorar su relación con el entorno; cuando se propician estos ambientes, además de mejorar el rendimiento académico se logra fortalecer procesos socioemocionales. De acuerdo a los aportes de Cyrulink (2006), los maestros resilientes construyen procesos de inclusión en todas sus miradas y por ello el aula se convierte en un espacio de interacción permanente, que facilita el aprendizaje; esta actitud se irgue sobre la base de causas internas como las respuestas de la persona a los estímulos y de externos como el acompañamiento de adultos comprometidos y el contexto socio-cultural Roldán (2004).

Por otro lado, atender población producto de la crisis de conflicto interno, constituye un reto para la política pública y para las comunidades afectadas; aquí, es preciso aclarar que de una u otra manera los habitantes del territorio hacen parte de una nación que de diferentes formas asume el flagelo del conflicto, más en una magnitud como el caso colombiano, en donde la crisis humanitaria se ha manifestado de diversas índoles y tiene como factor común el debilitamiento de los estados para responder a la emergencia presentada en medio de la crisis (ACNUR, 2004), atender este fenómeno incluye entre otros, asistencia médica, social, económica y no menos importante psicológica, que al parecer se ha dejado en un segundo plano de acuerdo a los testimonios de las víctimas, lo que pone de manifiesto la importancia de develar estas subjetividades; con ello se abre la posibilidad mediante un proceso pedagógico de orientar la resignificación de las familias, resaltando el papel que tiene la escuela como mediadora para construir espacios que les permitan a los jóvenes y sus familias adaptarse a los nuevos escenarios.

METODOLOGÍA

Este estudio está sustentado epistemológicamente desde un paradigma sociocrítico, fundamentado en la crítica social que espera que la educación y en este caso la investigación, con un marcado carácter autorreflexivo y crítico, quien discurre que el conocimiento se cimienta siempre por intereses desde las carencias de los grupos, que para este caso representan las situaciones de conflicto y a través del religaje entre la teoría y la práctica (Popkewitz, 1988). En coherencia con el paradigma está diseñando con un enfoque de investigación acción educativa soportada en la teoría de Elliot (1993), quien propone cuatro etapas (Inmersión y diagnóstico, hipótesis de acción, acciones y evaluación), de esta manera se da participación a los distintos actores educativos y que a través de técnicas como observación participante, análisis de documentos y diálogo con el equipo resilientes para construir está develando respuestas al objetivo dos, que pretende indagar sobre el fundamento teórico y/o educativo que articulado desde la Convivencia Escolar y la resiliencia aporte a la comprensión de este estudio. El desarrollo de las diferentes etapas de la IAE permite una reflexión permanente en que los procesos desarrollados desde el ámbito educativo son un referente para suscitar una vicisitud de los actores educativos, por ello la participación del colectivo investigador es un componente definitivo en la concepción de acciones autoreflexivas sobre su quehacer y el fortalecimiento de las comunidades hacia la construcción de saberes. Para la cimentación de este capítulo se realizó un análisis de documentos, producto de la revisión bibliográfica de los últimos 10 años en la que se consideraron diferentes bases de datos como Scopus, Scielo, Dialnet, y Redalyc, que se relacionan en las referencias además de ello, se revisaron libros, el diario de campo, el observador y registros en la plataforma.

Para establecer los resultados se tomó como referencia el análisis de contenido que parte del análisis documental, observaciones directas y conversaciones con maestros; que se han abordado desde la revisión para el marco teórico que comprende artículos científicos, libros, informes de entidades gubernamentales y no gubernamentales que conforman comunidad académica en el ámbito nacional e internacional en las categorías de Convivencia Escolar, Resiliencia y Víctimas del Conflicto.

CONSIDERACIONES FINALES: UN CAMINO PARA CONSTRUIR RESILIENCIA EN LA ESCUELA

De acuerdo a Uriarte (2006), algunas investigaciones han destacado el papel del contexto escolar en la cimentación de resiliencia, considerada como visión positiva del desarrollo humano, que explica esa condición que está en todo tipo de personas (en mayor o menor grado) y en todas las situaciones adversas para enfrentarlas y salir fortalecido. De acuerdo a este planteamiento y a la literatura revisada, dentro de las cualidades más importantes que puede desarrollar el equipo escuela, familia y comunidad en una pedagogía desde y para la resiliencia, se destaca:

1. Establecer relaciones de apoyo: Cyrulink (2006), refiere que la resiliencia se construye a partir del acompañamiento de una persona, llamada por él tutor, por ello es importante que en el contexto se gestionen redes sociales, en la que se logre identificar quién puede asumir ese rol de acompañamiento psicosocial, para que busque estrategias colaborativas en las que a través de un trabajo interdisciplinar se contribuya a superar la situación, posibilitando de esta manera la efectividad del sistema educativo.

2. Promover una actitud de cambio: A partir de este postulado se busca asumir el cambio como parte de la vida, recordando los sucesos por los que ha tenido que atravesar, pero desde una perspectiva de oportunidad para emprender un nuevo camino, aceptando que atrás quedaron una serie de sucesos que de cierta forma trascendieron su vida, pero que con ello se vislumbran nuevos horizontes.
3. Formación en los “autos”: potenciar la autoestima, autocuidado y autocontrol, requiere que se ejecuten acciones permanentes a través de las diferentes disciplinas y de manera transversal, como oportunidad de aprender a conocerse a sí mismo y a su entorno, reconociendo las habilidades y límites, buscando un estado de aceptación y tranquilidad, valorando el crecimiento que a pesar de las situaciones se ha logrado. En esta fase es importante asignar responsabilidades, valorar los esfuerzos y permitir la expresión de las emociones. El autoconcepto beneficia la auto-identidad, reflexionando sobre la realidad y experiencias propias, condicionando la motivación y la salud mental (García, 2013).
4. Promover actitudes de reconciliación y perdón: Dentro de los relatos de las víctimas se evidencian actitudes (por razones muy justas) marcadas por sucesos que ha dejado atrás sueños, proyectos, personas, dolor. Es importante que, para tratar de dar un cambio a la perspectiva de lo vivido, las personas se reconcilien primero consigo mismo y con el otro. Desde esta acción se resalta la imperante necesidad de dejar a un lado el rencor, para cultivar así la esperanza y la tranquilidad (Aguilera, 2003).

5. Suscitar la empatía y el buen humor: Para Cyrulink (2006) dentro de las principales características, se resalta promover la empatía como la capacidad de crear relaciones armoniosas con los demás y el buen humor como potenciador para descubrir el bien que existe. Es decir, con aquello que permite recrearse con lo inesperado, aceptar lo inevitable y reconocer los sucesos como parte de la vida para fortalecerse.
6. Desarrollar destrezas para la solución de Conflicto y la comunicación asertiva: Para Jares (2001) es importante empezar a ver el conflicto como una situación común a la vida que se debe caracterizar por cimentar un proceso de enseñanza-aprendizaje, es así como se da la oportunidad de desarrollar estrategias asertivas que permitan la comunicación efectiva y la forma en la que se busca actuar frente a situaciones; para lograr esta estancia se sugiere ahondar en los eventos que se suscitan alrededor, es decir, actores implicados, motivos y a partir de ellos construir acciones colectivas.
7. Potenciar las actividades artísticas: De acuerdo al planteamiento de Cyrulink (2003) “todas las formas de arte son un factor de resiliencia”, porque el ser humano logra expresar sus sentimientos, en tanto se constituye como una estrategia de la educación emocional; a través de sus expresiones se buscan habilidades que ayudan a nombrar el trauma, construirlo y transformarlo.
8. Promover la espiritualidad: Cyrulink (2003), plantea que otra de las estrategias a desarrollar está relacionada con fortalecer independientemente de las creencias religiosas

la espiritualidad; concepto que se relaciona al desarrollo personal y motiva a la búsqueda de un propósito de vida; desde esta perspectiva la conexión con lo sublime fortalece el interior, ahondando el amor por sí mismo y renovando el espíritu.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Es importante que en las Instituciones desde la premisa de una sociedad incluyente se promueva que la educación se visualice como verdadero potenciador del Desarrollo Humano Integral y en este sentido, se invita a que maestros y familias religuen los procesos académicos con el desarrollo socioemocional de los estudiantes, no en un sentido menos importante, sino desde la rigurosidad y complejidad que se requiere, en otras palabras, se necesita un sistema bien llamado por Morin (2007), con la cabeza bien puesta, a través de la cual se desafíe a los actores educativos a integrar los saberes comportamentados para poder crear una postura multidisciplinar y multidimensional dentro de la complejidad en la que se encuentra el ser humano como ser biológico y social. En estos contextos, esos factores tienen gran importancia porque influyen positivamente en sus aprendizajes (Wang & Walberg, 1994) y (Wang & Kovach, 1996) y su calidad de vida, para ello la escuela puede empezar a conocer los programas y planes que desde todos los sectores se generan y en la medida de las posibilidades gestionar interinstitucionalmente el acopio de estas en su currículo.

Fortalecer procesos de resiliencia en contextos golpeados por la violencia, es un proceso que debe generar sentimientos de reconciliación y construcción de la memoria histórica del conflicto, religando en estos el respeto por los derechos humanos en todas

sus dimensiones, especialmente por una vida digna; esto implica tener en cuenta que la cultura de esta población revista en formas distintas de acuerdo a la evolución del conflicto Ugarriza (2013), por ello antes de emprender acciones es necesario precisarlas, tomando como referencia sus ambientes, en la mayoría de los casos de comportamientos intolerantes, altos niveles de analfabetismo y condiciones de pobreza y vulnerabilidad.

Finalmente, estos procesos independientemente de la ruta que siga no pueden imponerse y por ello es importante que sean sus voces las que se escuchen para que desde aquí se consoliden las acciones para evidenciar una perspectiva positiva del conflicto, una consciencia global de las situaciones y una propuesta colectiva y creativa a esta (Lederach, 2000) y que sea la escuela desde su pluralidad quien las incentive, desarrolle y evalúe en función de su cualificación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. (2004). *Introducción, conclusiones y recomendaciones del balance de la política pública de atención integral a la población desplazada por la violencia 2004-2006*.

Aguilera, A. (2003). Las secuelas emocionales del conflicto armado para una política pública de paz. *Convergencia, Una Revista de Ciencias Sociales*, 10(31), 11,29.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2014). *Cartilla daños causados por la violencia*. Colombia: Departamento de prosperidad y seguridad social.

Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2012). *¡Basta ya! Colombia: memorias de guerra y dignidad*. <https://www.>

- centrodememoriahistorica.gov.co/descargas/informes2013/bastaYa/resumen-ejecutivo-basta-ya.pdf
- Congreso de la República (2011, 10 de junio). Ley 1448 de 2011 Ley de Víctimas y Restitución de Tierras. Página oficial de la República de Colombia. <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/normativa/leyes/Documents/Juridica/LEY%201448%20DE%202011.pdf>
- Cyrulnik, B., (2003). *Los patitos feos, la resiliencia una infancia infeliz no determina la vida*. Barcelona- España: Editorial Gedisa.
- Cyrulnik, B. (2006). *Bajo el signo del vínculo*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Elliot, J. (1993). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España: Ediciones Morata.
- Fiorentino, M. (2003). La construcción de la resiliencia en el mejoramiento de la calidad de vida y la salud. *Revista Suma Psicológica*, 15(1), 95-115.
- Garcés, V. y Suárez, E. (2014). Neuroplasticidad: aspectos bioquímicos y neurofisiológicos. *CES*, 28(1),119-132.
- García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *EDETANIA*, 44, 241-257.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Jares, X. (2001). *Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia*. Madrid, España: Editorial Popular.
- Lederach, J. (2000). *Construyendo la paz. Reconciliación sostenible en sociedades divididas*. Bogotá: JUSTAPAZ, CRS, PNUD.

- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid, España: Mondadori.
- Morin, E. (2007). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma, repensar el pensamiento. Bases para una reforma educativa*. Argentina, Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.
- Roldán, C., (2004). *Crisis económica, social y política, su impacto en la adolescencia. En Resiliencia, ética y prevención*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Gabas.
- Rutter, M. (1991). Resilience some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health, 14*(8), 626–631.
- Santamaría D. (2020). *Convivencia Escolar Resiliente: Una mirada de sus actores* [manuscrito presentado para publicación]. Universidad Simón Bolívar.
- Ugarriza, J. (2013). La dimensión política del postconflicto: discusiones conceptuales y avances empíricos. *Revista Colombia Internacional, 77*, 141-176.
- Uriarte, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica, 11*(1), 7-23 ISSN: 1136-1034.
- Vanistendael, S. (1995). *Cómo crecer superando los percances: resiliencia capitalizar las fuerzas del individuo*. Ginebra. Suiza: International Catholic Child Bureau.
- Wang, M.C., Haertel, G.D. y Walberg, H.J. (1994). Educational resilience in inner-city schools. *Educational resilience in inner-city America: Challenges and Prospects, 45-72*.

Cómo citar este capítulo:

Santamaría Gamboa, D. C. y Aguilar Caro, A. (2021). Una pedagogía desde y para la resiliencia en escenarios víctimas del conflicto. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.35-48) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

La convivencia escolar en la reconstrucción del tejido social en el Caribe colombiano, epicentro de la diáspora venezolana

School coexistence in the reconstruction of the social tissue in the colombian Caribbean, the epicenter of the venezuelan diaspora

Yudys Carmenza Villadiego Muñoz¹

Omar Roza Pérez²

Línea de investigación: Pedagogía, Educación y Complejidad, del Doctorado en Ciencias de la Educación.

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal examinar el contexto de las condiciones en las que se perciben los fenómenos de la convivencia escolar ante el fenómeno migratorio. De esta manera, se entiende a la escuela como eje articulador de las relaciones armónicas en la reconstrucción del tejido social que en Colombia está fracturado debido al desplazamiento forzado de ciudadanos venezolanos. Teniendo en cuenta el agravante del alto flujo de la diáspora venezolana distribuida en el territorio nacional, la presente investigación pretende reconocer la relación existente entre el tejido social y la convivencia escolar, tomando como epicentro geográfico a la región del Caribe.

- 1 Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar-Barranquilla (Colombia) yucavilladiego@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1260-252X>
- 2 Profesor Investigador Universidad Simón Bolívar -Barranquilla (Colombia) orozo@unisimonbolivar.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2348-2810>

Palabras clave: convivencia escolar, diáspora, tejido social, reconstrucción.

Abstract

The main objective of this work is to examine the context of the conditions in which the phenomena of school coexistence are perceived in the face of the migratory phenomenon. In this way, the school is understood as the articulating axis of harmonic relationships in the reconstruction of the social tissue that in Colombia is fractured due to the forced displacement of Venezuelan citizens. Taking into account the aggravating factor of the high flow of the Venezuelan diaspora distributed throughout the national territory, this research aims to recognize the relationship between the social tissue and school coexistence, taking the Caribbean region as the geographic epicenter.

Keywords: diaspora, social, issue, school coexistence, reconstruction.

INTRODUCCIÓN

Los procesos de desplazamiento de personas han constituido un tema relevante en los estudios dentro de las ciencias sociales, pues diversos motivos impulsan las movilizaciones las cuales están asociadas a factores sociales, políticos y económicos principalmente derivados de la dinámica que genera el comportamiento económico, demográfico, violento y conflictivo dentro de un contexto social determinado. Este fenómeno social se ha convertido en una dinámica global, caracterizada por una alta complejidad que se expresa de múltiples formas en diferentes países. Colombia, no es ajena a este fenómeno migratorio producido por el masivo desplazamiento de ciudadanos venezolanos que huyen de su país natal producto de la crisis política, económica, financiera, social y, sobre todo, ante la escasez y el alto costo de la vida. En este sentido, la tierra colombiana se ha convertido en un lugar de esperanza para la habitabilidad de estos sujetos que buscan una mejor calidad de vida, seleccionando al país como territorio receptor (Castillo y Reguant, 2017).

Al respecto, la organización encargada de contabilizar, analizar, estudiar y ordenar las cifras de extranjeros en el país, es Migración Colombia, entidad que para el 3 de abril de 2020 reporta que alrededor de 1.825.000 venezolanos residen en el territorio colombiano, siendo Bogotá, Cúcuta y Barranquilla las ciudades con mayor número de migrantes. También advierte sobre la presencia de migrantes en el 99 % de los municipios del país, y señala que Briceño (Boyacá) y Elías (Huila) son los únicos dos municipios donde no se ha localizado la presencia de ciudadanos venezolanos.

En el contexto del Caribe colombiano, también ha sido receptor de la población venezolana, un informe del Gobierno Nacional indica que el 34,6 % de la población venezolana que reside en Colombia habita en los departamentos de la región Caribe, siendo La Guajira, por su ubicación fronteriza, el departamento con mayor porcentaje, seguido de Atlántico y Magdalena (Betín, 2018). Además, es necesario mencionar que la costa norte –Barranquilla, particularmente–, es una región que históricamente ha recibido oleadas de migrantes en una proporción más alta que las demás capitales del país. Sumado a esto, es preciso subrayar que los parecidos socioculturales que la costa colombiana y Venezuela guardan, propician que la zona se convierta en un punto de encuentro para este movimiento diaspórico (Semana, 2019).

Particularmente, el departamento de Córdoba reporta 13.795 ciudadanos, de los cuales 5.768 se ubican en Montería (Migración Colombia, 2020), muchos de ellos han permeado las instituciones del Estado entre las que se encuentran las entidades educativas y con mayor proporción los colegios. Por otra parte, conviene observar las distintas formas de ocupación del espacio público para encontrar evidencias objetivas de la magnitud del fenómeno

migratorio en la región. Las cifras acompañan y dan un peso argumentativo a esta aproximación empírica.

Si se tiene en cuenta el fenómeno de flujos migratorios atípicos y complejos al cual se ha tenido que hacer frente, las medidas del Gobierno nacional y local se centran en suplir algunas de las carencias de los migrantes, principalmente mediante la reducción de las necesidades básicas insatisfechas (NBI) de esa población. Entre esas NBI, una de las más complejas de atender y solucionar es la educación, dado que los adultos deciden emigrar acompañados de sus hijos menores, endosando al Estado colombiano la responsabilidad de atender a un gran número de niños, jóvenes y adolescentes en condición de vulnerabilidad.

Es así como, los niños que ingresan al sistema educativo venezolano se convierten en un problema debido a que experimentan cierta resistencia hacia el sistema colombiano producto de las diferencias socioeducativas, culturales, económicas e inclusive lingüísticas por las que tiene que atravesar. Consciente se está de que el Estado ha desarrollado e implementado políticas públicas orientadas a generar soluciones a la problemática migratoria; empleando mecanismos de interés social para regular su estatus migratorio. No obstante, se aprecia que las estrategias de los gobiernos nacional y regional del Caribe no han proporcionado solución o directrices certeras a las instituciones educativas que permitan emprender procesos adaptativos eficaces entre los sujetos migrantes y los nativos colombianos para alcanzar una convivencia armónica y por ende, un aprendizaje significativos que se traduce en una educación de calidad.

En congruencia con lo anterior, se observa que además de tener dificultades para adaptarse al nuevo contexto escolar, la mayoría

de los niños presenta problemas de acompañamiento familiar, debido a que sus padres mantienen jornadas laborales extensas. Se evidencia condiciones de hacinamiento en muchos de los grupos familiares de los estudiantes migrantes, circunstancia que no es propicia para una atención educativa ni psicosocial efectiva. Por último, pero no menos importante, es palpable que en la sociedad del Caribe colombiano comienza a germinar un fenómeno conexo a la diáspora que se manifiesta, incluso, de forma violenta: la xenofobia.

La referencia del contexto migratorio en general se traslada al escenario de la convivencia escolar evidenciándose situaciones de conflictos y divergencias entre dos culturas que comparten escenarios en las escuelas, donde la exclusión y el rezago escolar prima en las relaciones afectando la dinámica interpersonal y académica que se desarrolla en las aulas de clase. Ante lo expuesto se afirma que el proceso migratorio venezolano se ha convertido en un fenómeno diverso y volátil en las escuelas y comunidades, generando un impacto negativo en la convivencia escolar, se está ante una diversidad cultural, educativa y lingüística que merece particular atención.

Este conjunto de situaciones conexas al fenómeno migratorio son las que inspiran abordar esta investigación y examinar la convivencia escolar de los niños y adolescentes migrantes. Se hace énfasis en la escuela porque ella constituye un reflejo de la sociedad y por ser la institución encargada de procurar la reconstrucción del tejido social. La tarea consiste en revisar las fuentes documentales relacionadas con este entramado de relaciones: diáspora venezolana, convivencia escolar y tejido social.

LA DIÁSPORA VENEZOLANA COMO DINÁMICA RELACIONAL DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR Y EL TEJIDO SOCIAL EN EL CARIBE COLOMBIANO

Tradicionalmente, la migración se ha concebido como el desplazamiento de un lugar a otro con cambio de residencia del individuo. No obstante, hoy en día se dice que se trata de un fenómeno complejo, diverso, multidimensional que presenta patrones de comportamientos diferentes. Por consiguiente, es propicia la reflexión teórica sobre el fenómeno migratorio a través de dos perspectivas claves que permitan entender dicho fenómeno. Por un lado, asumir que la dinámica migratoria es un proceso complejo que se gesta a nivel global (Páez, 2019; Aravena, et. al. 2019; entre otros), derivada por el tráfico de individuos de un contexto sociocultural a otro, propiciando cambios y transformación de identidad a partir de la convivencia con otra sociedad; dinámica que gesta conflictos asociados a xenofobia, racismo y por la delimitación del espacio compartido. Esto ubica la migración, en un entorno social fracturado por tensiones ideológicas, socioeconómicas y raciales.

Por otro lado, concebir el proceso migratorio como una herramienta cambios y desarrollo personal (García y Restrepo, 2019), donde la educación como proceso global de la sociedad, constituye una trama de principios, fundamentos y valores que deben fomentar cambios sustanciales básicos de creación y regeneración de la cultura (Guerrero y Cepeda, 2016). Estos planteamientos conducen a repensar la convivencia escolar ante el fenómeno migratorio, en el que las políticas institucionales deben orientarse hacia la mejora de la convivencia y a estimular la adaptación de los actores a los contextos escolares, atender los conflictos relacionales y valorar la diversidad como un factor positivo que impulsa la práctica socioeducativa en pro de la convivencia.

En relación a la convivencia escolar, puede decirse que se trata de un proceso natural de la esencia humana, se tejen relaciones de amor, hermandad, respeto, tolerancia, en su dinámica de aprender a vivir con otros en comunidad como la escuela; es un espacio que significa vivir en compañía de otro u otros, en la que interactúan diversos mundos con ideologías, visiones, culturas y perspectivas diferentes de ver la sociedad. La afectividad es un elemento clave de la convivencia; es un sentimiento necesario para las relaciones cuya base es el amor que apunta a la socialización e integración de los individuos en sociedad

Dentro del contexto educativo, Perales, et. al. (2014) conciben la convivencia escolar como prácticas relacionales que se gestan entre los actores sociales en su mundo educativo cotidiano; donde se requieren una serie de normas, reglamentos y elaboración colectiva de acuerdos para resolver conflictos, por tanto, en las escuelas se presentan situaciones que dan lugar a la participación y la exclusión, se generan discordias a partir de diferencias. Es a partir de la convivencia escolar que se promueve el tejido social entendido como la construcción de puentes de comunicación que conduzcan al ser humano a sentirse miembro de un grupo social, donde experimente sentido de seguridad al satisfacer sus necesidades afectivas, sociales, culturales, políticas, entre otras (Jaimes-Márquez, 2019). Para lograr la construcción del tejido social es pertinente la participación en los procesos internos del grupo o comunidad, hasta lograr la consolidación del entramado de relaciones convertidas en costumbres, hábitos y acciones cotidianas. El tejido social es entramado de relaciones cotidianas que implican a su vez relaciones de micro vínculos en un espacio local y social determinado que hacen posible la construcción de una identidad colectiva.

Sin embargo, es propicio destacar que cuando el tejido social ha sido violentado producto de eventos diversos como, por ejemplo, conflicto armado, desplazamiento forzado, entre otros, se está ante una sociedad débil, vulnerable que requiere reconstruir sus relaciones inter e intrapersonales mediante un proceso pedagógico que promueva la transformación social. Estas reflexiones teóricas son pertinentes para considerar que la diáspora venezolana, por tratarse de un fenómeno irreversible requiere del tratamiento pedagógico para lograr la convivencia escolar entre los actores educativos involucrados, donde medien los aspectos culturales y lingüísticos que vulneran las relaciones cotidianas en las instituciones.

MÉTODO Y MATERIALES

El examinar la convivencia escolar de los niños y adolescentes migrantes dentro de los procesos de reconstrucción del tejido social, se aborda metodológicamente desde la investigación documental (Carrasco, et al, 2017), la cual implica el uso de fuentes bibliográficas como textos físicos y virtuales, artículos, tesis, memorias, entre otras para realizar la revisión rigurosa de las diversas perspectivas teóricas y epistemológicas de diferentes autores. Los datos de reflexión teórica fueron procesados mediante la técnica de análisis de contenido y registrados en fichas resúmenes para lograr el entendimiento y comprensión de los aspectos teóricos explorados en relación al objeto de estudio.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La convivencia constituye un proceso de interacción entre las personas, implica búsqueda de contacto directo con y entre grupos que comparten ideales y metas comunes; sin embargo,

estas relaciones no están al margen de contradicciones y disputas generadas por desavenencias en las relaciones inter e intrapersonales. Frente a este escenario, se puede plantear que convivir es un acto que debe ser pensado y meditado desde la diversidad de factores intervinientes, entre ellos los procesos migratorios como fenómeno global que se vive en este mundo contemporáneo. Al examinar que la convivencia en el sistema escolar comprende un conjunto de interacciones con sentido e intencionalidad explícita o implícita del ser, cuyos acercamientos se dan en medio de procesos de relación con otros, iguales o diferentes, que posibilitan la creación de una red o tejido impersonal (Perales et al., 2014).

Se deduce que la convivencia escolar constituye una habilidad de pensamiento, una práctica que se conecta con la formación en ética y valores de los actores educativos, no obstante, las escuelas no siempre son territorios seguros para los menores. En respuesta a esta situación, el Gobierno colombiano promulgó la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar (RAICE), que brinda herramientas con lineamientos para vigilar y prevenir la ocurrencia de casos de desencuentros en la sana coexistencia. La tarea consiste en actuar a tiempo, porque en caso contrario, estos episodios pueden escalar hasta llegar a situaciones graves, como en el caso del joven Sergio Urrego en la ciudad de Bogotá.

Es la escuela el espacio que la sociedad ha determinado para que las personas se formen para la vida. Es allí donde los estudiantes complementan su formación en ética y valores, pero, además, es el lugar donde ponen en práctica las aptitudes y habilidades de las que se han apropiado culturalmente. En un estudio reciente, Sánchez y Sánchez (2018) dan cuenta de las condiciones de los altos porcentajes de estudiantes que realizan actividades como burlas

frecuentes y en público a sus otros compañeros, se lanzan improperios y palabras vulgares, se esconden los objetos o los tiran de forma despectiva al suelo afectando la convivencia escolar al sur de Barranquilla, centro cultural y económico del Caribe colombiano. Recomiendan los autores recuperar la autoridad institucional basada en el respeto por las normas como el manual de convivencia, honrando y acatando la autoridad.

Por su parte, Cabrales et al. (2017) analizan las percepciones de directivos y docentes, quienes manifiestan que dentro de sus instituciones educativas se observan diferencias muy marcadas de pobreza y desigualdad social. En sus planteles también se identifican familias víctimas de desplazamiento forzado a consecuencia de todos los conflictos sociopolíticos que se han presentado en el país en las últimas décadas. Según los autores, es urgente la creación de estrategias que vinculen a los núcleos familiares y a las instituciones sociales que trabajan con el ánimo de armonizar las relaciones, para así ofrecer soluciones a las dificultades que presenta el manejo de la problemática de la convivencia escolar.

Un estudio más amplio, es el de Avendaño y Crissien (2018), dan cuenta de un fenómeno que se extiende por toda la región Caribe, aunque con resultados en cierta medida diferentes, al demostrar que en el Caribe colombiano se caracteriza por alcanzar el 80 % de sana convivencia escolar, pero existe un 20 % de conductas violentas, principalmente en el género masculino. Estos datos develan el género masculino asociado al fenómeno estudiado, cuyas condiciones estructurales de la cultura marcan la forma de percibir la vida en sociedad, bajo patrones machistas y la construcción social de la masculinidad; de hecho, los procesos migratorios muestran conductas disruptivas intensificadas más en el género masculino.

El análisis de la emigración venezolana abre la puerta para conocer la práctica migratoria más intensa en Latinoamérica, dando paso a la edificación de un nuevo territorio como lugar oportuno para la controversia de las identidades nacionales y para la escritura de las relaciones entre sujetos migrantes y sus entornos socioculturales. Observándose las transformaciones que generan los procesos migratorios que se construyen a partir del tráfico de personas y familias de una cultura a otra, quienes conciben al país receptor como una puerta de oportunidades para interactuar diversas identidades culturales y constituir un espacio de superación personal.

CONSIDERACIONES FINALES

La convivencia escolar en Colombia, se ha visto afectada desde que el país se convirtió en centro receptor de la población migrante venezolana. Visiones teóricas sostienen que el fenómeno diaspórico conviene asumirse desde una perspectiva inclusiva e integradora, entender la migración como oportunidad de intercambio y fortaleza generadora de transformación social (Guerrero y Cepeda, 2016). De hecho, implica aprovechar la contingencia para reconstruir el tejido social fracturado por tantos años de conflicto interno, propiciando escenarios favorables a la convivencia escolar entre dos culturas distintas, pero complementarias en la región Caribe colombiana.

Concepción que constituye la base para la formulación de propuestas que permitan mejorar la calidad de vida de los estudiantes y crear un ambiente sano en las instituciones educativas de la región; de igual manera, fortalecer el entretejido social. No obstante, la realidad demuestra que la situación es compleja y que en los centros educativos todavía se evidencia un alto

porcentaje de situaciones violentas, que son eventos que afectan la sana convivencia de los niños, los jóvenes y los adolescentes.

Finalmente, se encuentra que es necesario crear estrategias que involucren este nuevo factor en la ecuación, por cuanto permitirá que la región Caribe consolide un modelo pedagógico amplio y sostenible, con una perspectiva de cultura y género, que disponga de las herramientas necesarias para el cuidado y la promoción de la sana convivencia. Fijar la atención en la educación y en la formación para la convivencia es un enfoque que puede conducir a la reconstrucción del tejido social del Caribe colombiano, el cual ha tolerado durante muchos años las consecuencias del conflicto interno y la violencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avendaño, I. y Crissien, T. (2018). Convivencia escolar: Una perspectiva desde el género. En I. A. Villa, A. Álvarez, A. C. Rusinque, T. C. Borrero, M. M. González. y O. S. Fernández. (Eds.). *Convivencia escolar: Una mirada al Caribe colombiano* (pp.131-140). Corporación Universidad de la Costa.
- Betín, T. (19 de julio de 2018). El 34,6 % de venezolanos en Colombia está en el Caribe: Migración. *El Heraldo*. <https://www.elheraldo.co/colombia/el-346-de-venezolanos-en-colombia-esta-en-el-caribe-migracion-519902>
- Cabrales, L., Contreras, N., González, L., y Rodríguez, Y. (2017). Problemáticas de convivencia escolar en las instituciones educativas del Caribe colombiano: Análisis desde la pedagogía social para la cultura de paz (Tesis de Maestría). Universidad del Norte, Barranquilla, Colombia. <http://manglar.uninorte.edu.co/bitstream/handle/10584/7693/130308.pdf?sequence=1>

- Castillo, T. y Reguant, M. (2017). Percepciones sobre la migración venezolana: causas, España como destino, expectativas de retorno. *MIGRACIONES* 41. ISSN: 2341-0833, DOI: mig.i4i.y2017.006 133-163
- Carrasco, S., Chinguel, G., Cubas, M. & Cieza, R. (2017). *El estudio y la investigación documental: Estrategias metodológicas y herramientas TIC*. Gerardo Chunga Chinguel.
- Díaz, S. y Sime, L. (2016). Convivencia escolar: una revisión de estudios de la educación básica en Latinoamérica. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 49, 125-145. <http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/801/1321>
- García, M. y Restrepo J. (2019). Aproximación al proceso migratorio venezolano en el siglo XXI. *Hallazgos*, 16(32), 63-82. DOI: <https://doi.org/10.15332/2422409X.5000>
- Guerrero, H. y Cepeda, M. (2016). Uso de estrategias pedagógicas para el fortalecimiento de la convivencia escolar de jóvenes vulnerables. *Revista de Pedagogía* [en línea]. 37(101), 57-79 [fecha de Consulta 19 de Septiembre de 2019]. ISSN: 0798-9792. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65950543004>
- Jaimes, M. C., Galvis, L. N. & Cauca, S. (2019). Mujeres sobrevivientes del conflicto armado y reconstrucción del tejido social: una mirada desde el enfoque de las capacidades humanas. *Perspectivas*, 4(1), 32-38
- Migración Colombia. (3 de abril de 2020). *Más de 1 millón 825 venezolanos estarían radicados en Colombia*. <https://www.migracioncolombia.gov.co/noticias/mas-de-1-millon-825-mil-venezolanos-estarian-radicados-en-colombia>

- Perales, F. C., Arias, C. E. y Bazdresch, P. M. (2014). *Desarrollo socioafectivo y convivencia escolar*. ITESO. <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/2432/Desarrollo+socioafectivo+y+convivencia+escolar.pdf?sequence=2>
- Sánchez, O. J. M. y Sánchez, R. J. D. (2018). Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroriente de Barranquilla. *Encuentros*, 16(2), 92-116. <http://dx.doi.org/10.15665/encuent.v16i02.1411>
- Semana. (27 de junio de 2019). Región Caribe afronta grandes desafíos por migración venezolana. *Revista Semana*. <https://www.semana.com/hablan-las-marcas/articulo/region-caribe-afronta-grandes-desafios-por-migracion-venezolana/621056/>

Cómo citar este capítulo:

Villadiego Muñoz, Y. C. y Rozo Pérez, O. (2021). La convivencia escolar en la reconstrucción del tejido social en el Caribe colombiano, epicentro de la diáspora venezolana. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.49-62) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Infancia y arte: ante una escuela fragmentadora*

Childhood and art: before a fragmentary school

Rosalba Rada Páez¹

Erika Lara Posada²

Los niños pequeños y las artes parecen estar en mutua armonía, pero con su ingreso a la escuela, es como si se introdujera entre ellos una cuña que los va separando (Gardner, 1997, p. 115).

Resumen

La expresión artística de los niños favorece su desarrollo integral. Ella, entre varios atributos, incorpora el sentir, el pensar y el actuar; a través de ella se promueve el pensamiento crítico, la expresión de sentimientos y el actuar solidario. Una educación excesivamente cognitiva, repetitiva y reducida a los requerimientos de la sociedad de consumo acaba con la creatividad de los niños, con su curiosidad,

* El presente capítulo de libro surge como parte de la investigación doctoral titulada «Vivencia artística espontánea de las niñas y los niños y su relación con el proceso de aprendizaje en la educación preescolar».

1 Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla (Colombia)
rosalba.rada@unisimon.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7528-2183>

2 Docente del Doctorado en Psicología, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla (Colombia)
elara2@unisimonbolivar.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3916-1568>

con su capacidad para interrogar el mundo e, incluso, termina por limitar su autonomía. El objetivo de este capítulo es develar, a partir del escrutinio de distintas fuentes bibliográficas y del examen de lo señalado por algunas organizaciones internacionales y la legislación colombiana, lo que se ha escrito sobre la relación entre las expresiones artísticas de los niños y la escuela. Metodológicamente se recurre a una revisión documental y a un proceso de observación de los niños en el contexto, hecho que permitió hacer algunas apreciaciones acerca de su comportamiento cotidiano en la escuela. Las conclusiones arrojan que la expresión artística de los niños, en cuanto lenguaje propio para expresar sentimientos y emociones que dan cuenta de su mundo interno –que es aquel que construyen a partir de las interacciones con los demás y con el entorno–, no permea el aprendizaje porque no forma parte del contexto escolar. De tal suerte, la escuela deja de lado su verdadero objetivo, que es el desarrollo integral y armónico del niño, y asume una postura lineal que se preocupa por desarrollar contenidos academicistas, evadiendo la voz de quienes deberían ser el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje: los estudiantes.

Palabras clave: expresiones artísticas, contexto escolar, educación infantil, desarrollo integral, creatividad.

Abstract

Children's artistic expression favors their integral development. She, among various attributes, incorporates feeling, thinking and acting; Through it, critical thinking, the expression of feelings and acting in solidarity are promoted. An excessively cognitive, repetitive education reduced to the requirements of the consumer society destroys children's creativity, their curiosity, their ability to question the world, and even ends up limiting their autonomy. The objective of this chapter is to reveal, from the scrutiny of different bibliographic sources and the examination of what has been indicated by some international organizations and Colombian legislation, what has been written about the relationship between the artistic expressions of children and the school. Methodologically, a documentary review and a process of observation of the children in the context are used, a fact that allowed us to make some observations about their daily behavior at school. The conclusions show that children's artistic expression, as their own language to express feelings and emotions that account for their internal world - which is the one they build from interactions with others and with the environment - does not permeate the learning because it is not part of the school context. In this way, the school leaves aside its true objective, which is the integral and harmonious development of the child, and assumes a linear position that is concerned with developing academic content, avoiding the voice of those who should be the center of the teaching-learning process: the students.

Keywords: artistic expressions, school context, early childhood education, integral development, creativity

LA EXPRESIÓN ARTÍSTICA DE LOS NIÑOS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO

Después de la familia, la escuela aspira a contribuir de forma decisiva al desarrollo integral del niño, sin embargo, hay evidencias que indican que esta no le ha dado la debida importancia. En tal sentido, integrar las expresiones artísticas de los niños en el aprendizaje favorece la creatividad, la imaginación, la autonomía, la identidad y la capacidad expresiva.

A pesar de estar instalados en el siglo veintiuno, Colombia, al igual que otros países iberoamericanos, no cuenta con una educación artística de calidad. Las causas de esta realidad hay que buscarlas en que las políticas públicas en educación buscan fundamentalmente responder a los lineamientos de ciertas organizaciones internacionales y de algunas pruebas estandarizadas en las que priman las matemáticas, la lengua, la ciencia y la tecnología, configurando un escenario que condujo a una importante reducción de las disciplinas artísticas en la escuela, hasta llevarlas a su casi desaparición en el currículo (Giráldez y Palacio, 2014).

De acuerdo con este planteamiento, resulta necesario que la educación artística deje de ser subestimada en los sistemas educativos, pues la creatividad, la sensibilidad y la percepción estética de los estudiantes son elementos básicos para formar personas con sensibilidades más amplias, críticas, tolerantes y solidarias, que conduzcan a la formación de una nueva ciudadanía (Maggio, 2018).

En Colombia, por ejemplo, la Constitución Política (C. P., 1991) es el marco legal fundamental que señala la función social de la educación (Art. 67). Asimismo, la Ley General de Educación (Ley

115 de 1994, Art. 1) señala que el carácter cultural es esencial para la formación integral de la persona humana y advierte sobre la importancia del cuerpo en el proceso de identidad, autonomía y creatividad, que se asocia con la capacidad de aprendizaje (Art. 13). Sin embargo, la educación tradicional difiere de estos planteamientos legales, toda vez que las actividades que prevalecen en las aulas son escuchar, repetir y hacer ejercicios en la libreta, que poco ayudan a una formación integral.

En este contexto, cuando los niños ingresan a la educación preescolar no se les proporcionan los suficientes espacios para que disfruten del juego y del arte, con todos sus lenguajes expresivos, sino que son de una vez introducidos en el mundo exclusivo de las letras y los números. De acuerdo con los señalamientos anteriores, en los departamentos de la costa Atlántica la proporción de niños que leen y escriben a los 5 años es mayor que los que no lo hacen, a diferencia de Bogotá, Antioquia y Valle del Cauca, donde la proporción es inversa (Departamento Administrativo Nacional de Estadísticas [DANE], 2018). En tal virtud, pareciera ser que el único objetivo de este nivel educativo fuera que los niños aprendieran a leer y escribir.

Se evidencia de esta manera que la educación preescolar en Colombia ha sido direccionada a partir de una mentalidad predominantemente academicista –con todo lo que este hecho supone–, como es la formalización de los procesos educativos de acuerdo con las dinámicas institucionales, con unas lógicas muy próximas a las de los otros niveles escolares, apartándose no solo de las necesidades de los niños sino, también, de sus intereses, que no se ven reflejados en los tipos de actividades que tienen que desarrollar (Zabalza, 2016). Estas actividades de “lápiz y papel” realizadas en las mesas no fomentan las expresiones artísticas de los niños y,

más bien, rinden tributo a la inactividad física, en el sentido de que estos se vayan acostumbrando a estar sentados y trabajando en silencio. En este tipo de escuelas tradicionales no se valora el arte, y el aprendizaje se concibe separado del movimiento corporal, lo cual se aleja de la capacidad creativa e innovadora (Bueno, 2017).

La neurociencia, paradójicamente, ha demostrado un vínculo cercano entre el aprendizaje y el movimiento, en donde la percepción, la cognición y la acción están íntimamente ligadas (Varela, 1990). Esta disciplina también señala que la estimulación del entorno condiciona las sinapsis necesarias para el aprendizaje de las habilidades básicas, las cuales se consolidan primordialmente entre los 3 y los 9 años, con lo que cada individuo adquiere una arquitectura neuronal única (Chugani, 1993). De acuerdo con este planteamiento, se entiende que los sistemas de formación que procuren homogeneizar a sus miembros van en contravía de la naturaleza. Así pues, la educación debe ser no solo un proceso de integración, sino, también, de individualización, donde se reconcilie la unidad social con la singularidad individual (Read, 1993).

A partir del análisis anterior surge la siguiente pregunta: *¿Qué relación existe entre la expresión artística de los niños y la escuela?*

El objetivo general de este capítulo de libro está orientado a examinar documentos que indaguen sobre la relación entre las expresiones artísticas de los niños y la escuela. Para ello se hizo una revisión retrospectiva de investigaciones y teorías sobre la expresión artística de los niños en el contexto educativo nacional e internacional.

METODOLOGÍA

Este artículo es el resultado de un análisis documental. Para ello se hizo una revisión bibliográfica, que incluyó antecedentes,

bases teóricas y documentación legal sobre el objeto de estudio. Se examinaron veintidós fuentes bibliográficas, tres de las cuales fueron documentos legales, tres resultados de investigación y dieciséis fueron libros.

TEJIDO ENTRE LAS EXPRESIONES ARTÍSTICAS, EL CONTEXTO ESCOLAR, Y LA CORPOREIDAD Y EL APRENDIZAJE

Se entiende que las artes son mediadoras fundamentales del desarrollo integral humano porque posibilitan el conocimiento social en el contexto. Es por eso que ellas logran incidir positivamente en las capacidades cognitivas, psicomotoras, actitudinales, afectivas y volitivas, y sobre la atención, las actitudes y las aptitudes de los estudiantes (Pérez, 2018). Visto de esta manera, el arte debe considerarse como un componente definitivo de la educación en razón a que, incluso, permite mejorar el desempeño en otras áreas del conocimiento (Gardner, 1995).

Con base en estos planteamientos, se puede decir que los niños son arte, viven en el arte y se expresan a través del arte, circunstancia que constituye un motivo más que suficiente para no menospreciar o suprimir las horas en las que ellos pueden experimentar, sentir, moldear, crear, innovar y cambiar mediante la práctica de actividades que los llevan a un saber, a un saber hacer, a un ser, y a un convivir y transformar (Delors, 1994).

Con relación a este punto particular, Gardner (1997) observa que «los niños pequeños y las artes parecen estar en mutua armonía, pero tras el ingreso a la escuela, al menos en nuestra cultura, es como si se introdujera entre ellos una cuña que los va separando» (p. 115). Así las cosas, pintar, dibujar, modelar, bailar,

cantar, dramatizar, son acciones muy significativas para los niños, pues a través de ellas se comunican, expresan emociones y construyen mundos desde su perspectiva única. Como Eisner (2004) lo advierte, cada obra refleja su propio contexto histórico, o en palabras de Mendívil (2011), a través del arte se reafirma la identidad, el reconocimiento y el respeto del otro.

El arte, además, ayuda a los niños a desarrollar en el colegio actitudes positivas como la motivación. En la esfera sociocultural, manifiesta Malaguzzi (2011) que las artes suscitan en los niños una percepción positiva del mundo, afirmándose en la comunicación, la solidaridad y la tolerancia. Y, en el ámbito de la actividad cognitiva, el arte hace a los niños más eficientes, plenos e íntegros, capaces de desarrollar sus habilidades y capacidades. La escuela debe estimular el arte como una forma más de inteligencia del niño (Gardner, 1997).

Al respecto de la relación arte y aprendizaje, González et al. (2016) señalan que las expresiones artísticas permiten transformar el proceso de aprendizaje desde la participación activa y colegiada de estudiantes y profesores, estimulando posteriores resoluciones creativas en la cotidianidad. Por otro lado, el *teatro de sombras*, como expresión artística, involucra el esquema corporal, la percepción, la estructuración espaciotemporal y la expresividad verbal y plástica (Martín, 2018). Así, el arte favorece en los niños la socialización, en el sentido que facilita la interacción con los demás y el trabajo en equipo. Mientras que para Akoschky (2002), los vínculos que se suscitan a través del arte aumentan las posibilidades de desarrollar una mejor socialización. Esto precisamente es lo que caracteriza al ser humano, es decir, la sociabilidad se constituye en condición necesaria para la armonía mental del ser humano en sus distintas esferas de relación.

En concordancia con lo anterior, el potencial creativo es inherente al niño, por tanto, este potencial debe empezar a desarrollarse desde una edad temprana (Bačlija, 2018). Infortunadamente, todavía existen escuelas que imparten formas de educación preescolar que no consideran la importancia de las expresiones artísticas de los niños y desarrollan sus actividades en función de sus propios intereses. Se comprende así que lo que buscan es una forma de calidad ajustada a resultados numéricos, llegando al extremo de no tener en cuenta la voz de los niños, su contexto histórico o su cultura, que son factores definitivos en la construcción del conocimiento. En este sentido, el arte es decisivo para la adquisición de las destrezas que exigen el presente siglo y los tiempos venideros (Catteral, 2005).

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El rastreo de investigaciones y referentes teóricos sobre las expresiones artísticas de los niños en el contexto escolar revela que a pesar de que esas expresiones son el lenguaje al que los niños acuden para expresar sentimientos, emociones, que dan cuenta de su mundo interno, que construyen a partir de sus interacciones, no permean el aprendizaje porque no son tenidas en cuenta en el contexto escolar.

El problema es que en pleno siglo veintiuno, las escuelas todavía priorizan el aprendizaje memorístico, repetitivo y transmisivista, y lo ponen por encima de otras formas de aprendizaje, incluido el de las artes. Estos modelos de aprendizaje tradicional no fomentan la independencia de los niños, su desarrollo integral, su creatividad y su imaginación, que son factores valiosos para el desarrollo de algunas habilidades fundamentales para este siglo.

El objetivo central de la educación infantil de las escuelas tradicionales es desarrollar procesos de lectura y escritura, de suma, resta y conteo, con lo que dejan de lado el desarrollo integral y las particularidades de este período de la vida. Con ello, las escuelas ignoran el papel que el arte desempeña como proceso encarnado que facilita el desarrollo de habilidades que permiten un mejor conocer a partir de la experiencia. Se hace necesario, entonces, regresar la mirada a los procesos sensoriales que, desde que se nace, están al servicio del proceso de cognición (Varela, 1997).

En este sentido, la escuela debe asegurarse de que los estudiantes tengan vivencias artísticas, espontáneas y guiadas, que faciliten el desenvolvimiento sensoriomotriz, que es la base de la cognición y el pilar del aprendizaje necesario en la escuela y en la vida diaria. De ahí el interés de las organizaciones internacionales de otorgarles a las artes un lugar privilegiado en la escuela.

Para terminar, siendo consecuente con estos planteamientos, en los que se ha procurado visibilizar la importancia de la corporeidad en el aprendizaje, surge el interrogante:

¿De qué manera las expresiones artísticas de los niños pueden posibilitar un aprendizaje integral en la educación infantil?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Akoschky, J. (2002). *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós.

Bačlija, B. (2018). Producción musical infantil: un aspecto creativo y autotélico. *Ensayos Metodológicos*, 25(1), 63-83. <https://hrcak.srce.hr/217456>

- Bueno, D. (2017). *Neurociencia para educadores*. Ediciones Octaedro.
- Catteral, J. (2005). Conversation and Silence: Transfer of Learning Through the Arts. *Journal for Learning Through the Arts*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.21977/D91110081>
- Chugani, H. (1993). Positron Emission Tomography Scanning: Applications in Newborns. *Clinics in Perinatology*, 20(2), 395-409. [https://doi.org/10.1016/S0095-5108\(18\)30400-7](https://doi.org/10.1016/S0095-5108(18)30400-7)
- Congreso de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley General de Educación. [Ley 115 de 1994]. DO: 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Constitución Política de Colombia [C. P.]. (1991). https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/constitucion-politica-colombia_2.pdf
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J, Delors (Comp.), *La Educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI* (pp.91-103). Ediciones Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pfo000109590_spa
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (DANE). (2018). Censo Nacional de Población y vivienda. Perfil Soledad – Atlántico. <https://www.dane.gov.co/files/censo2005/perfiles/atlantico/soledad.pdf>
- Eisner, W. (2004). *El arte y la creación de la mente: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia*. Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1995). *Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica*. Paidós.
- Gardner, H. (1997). *Arte, mente y cerebro. Una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós.

- Giráldez, A. y Palacios, A. (2014). *Educación artística en Iberoamérica: Educación primaria*. Organización de Estados Iberoamericanos. http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/03_informart2014.pdf
- González, V. A. M. y Urrego, H. D. Y. y Pienda, T. D. A. (2016). *Ambientes desde el arte como experiencias constructoras de aprendizaje*. (Documento de grado de especialización). Repositorio Los Libertadores. Fundación Universitaria, Colombia. <https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/1095/PinedaTorresDubanAlbeiro.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI. Cuando el futuro es hoy*. Fundación Santillana.
- Malaguzzi, L. (2001). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Octaedro - Rosa Sensat.
- Martín, M. L. (2018). *Arterapia y necesidades educativas especiales: Intervención en trastornos del lenguaje a través de la dramatización*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada, España. <http://hdl.handle.net/10481/52826>
- Mendivil, T. de P. L. (2011). El arte en la educación de la primera infancia: una necesidad impostergable. *Educación*, 20(39), 23-36. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2490/2442>
- Pérez, M. (2018). *La música como eje transversal en el desarrollo del conocimiento*. Sello Editorial Universidad del Atlántico.
- Read, H. (1993). *Imagen e idea: la función del arte en el desarrollo de la conciencia humana*. Fondo de Cultura Económica.
- Varela F. (1990). *Conocer*. Gedisa.

Varela, F., Thompson, E. y Rosch, E. (1997). *De cuerpo presente. Las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Gedisa.

Zabalza B, M. A. (2016). *Didáctica de la educación infantil*. Cortez Editora.

Cómo citar este capítulo:

Rada Páez, R. y Lara Posada, E. (2021). Infancia y arte: ante una escuela fragmentadora. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.63-74) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Una mirada a la convivencia escolar desde la perspectiva del ocio

A look at school coexistence from the perspective of leisure

Pedro Manuel Daguer Regino¹

Janery Tafur Castillo²

Resumen

La convivencia escolar ha tenido un importante auge en las últimas décadas por su trascendencia y relevancia como campo de estudio, al ser un eje primordial para el logro de la calidad educativa en un sentido amplio. El ejercicio hermenéutico aquí presentado se orienta a identificar las temáticas, metodologías y prácticas utilizadas en los estudios de convivencia escolar a nivel global en los últimos diez años. A partir del análisis documental y la sistematización de las obras de diferentes autores encontradas en diferentes bases de datos como Redalyc, Scielo y Scopus. Se evidenció un gran volumen de publicaciones sobre convivencia escolar a nivel internacional y nacional. Se clasifica la redacción científica del objeto de estudio en tres enfoques: clima escolar, violencia escolar, y *convivencia como pilar básico de la educación*, que han marcado la evolución del fenómeno de la convivencia escolar. El debate se regulará desde la perspectiva de análisis de *la convivencia escolar relacionada al ocio*.

Palabras clave: clima escolar, convivencia escolar, ocio, violencia escolar.

-
- 1 Estudiante del Doctorado en Ciencias de la educación -Universidad Simón Bolívar. Barranquilla (Colombia)
pedro.daguer@unisimon.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9954-8014>
 - 2 Docente - Universidad Simón Bolívar. Barranquilla (Colombia)
jtafuri1@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0002-5808-5495>

Summary

School coexistence has had an important boom in recent decades due to its transcendence and relevance as a field of study, being a fundamental axis for the achievement of educational quality in a broad sense. The hermeneutical exercise presented here is aimed at identifying the themes, methodologies and practices used in studies of school coexistence at a global level in the last ten years. From a documentary review in different databases such as Redalyc, Scielo and Scopus. A large volume of publications on school coexistence was evidenced at an international and national level. The scientific writing of the object of study is classified into three approaches: school climate, school violence, and coexistence as a basic pillar of education, which have marked the evolution of the phenomenon of school coexistence. The debate will be regulated from the perspective of analysis of school coexistence related to leisure.

Keywords: leisure, school, school climate, school coexistence, violence.

INTRODUCCIÓN

Desde hace tres décadas los estudios sobre convivencia escolar han tenido un importante auge; su trascendencia y relevancia como campo de estudio está dada por ser un eje primordial para el logro de la calidad educativa en su sentido amplio. El devenir histórico del concepto de convivencia escolar deja ver que su evolución discurre de la mano de procesos investigativos ligados a problemas sociales emergentes en las escuelas y que, sin duda, es el informe Delors (1996) el que marcaría la relevancia de su concepción al reconocerla como uno de los cuatro pilares de la educación (Cerezo y Esteban, 1992; Fernández y Quevedo, 1991; Ortega, 1994a, 1994b). No obstante, la evolución del concepto de convivencia escolar estuvo marcada inicialmente por un abordaje que se caracterizó por perspectivas de análisis desarticuladas y sesgadas (Fierro y Carbajal 2019), que hacían aportes parciales a la comprensión compleja de la realidad en las escuelas.

METODOLOGÍA

El presente trabajo hace parte de la investigación titulada *el ocio religado, una propuesta para la convivencia escolar en el contexto rural*. El ejercicio hermenéutico aquí presentado se orientó a identificar las temáticas, metodologías y prácticas utilizadas en los estudios de convivencia escolar a nivel global en los últimos diez años. Desde un estudio cualitativo de revisión documental, se hizo un rastreo de información en las bases de datos Redalyc, Scielo, Scopus y Science, estableciendo como criterios de inclusión la selección de artículos originales que abordaran en su título, palabras clave o en el resumen el concepto de *convivencia escolar* junto a los conceptos de *Ocio*, *tiempo libre*, o *Recreación* en el periodo comprendido entre 2010 y 2020. Por otro lado, se excluyeron trabajos de revisiones documentales y algunos artículos duplicados, es decir que se repetían en las bases de datos consultadas. La exploración inicial permitió acceder a 76 artículos en diferentes idiomas, los cuales fueron leídos para constatar que cumplieran con los criterios de inclusión; excluyendo inicialmente 51 trabajos que no incluían ninguno de los criterios. Se revisan los 25 restantes, seleccionando 2 que cumplían los criterios establecidos; estos se organizaron en una matriz de análisis que incluía la información general del artículo (título, autor, país de origen, referencia, palabras clave, objetivo, resumen, principales hallazgos y conclusiones); una vez diligenciada la matriz, se procedió a analizarlos para determinar los aportes teóricos-metodológicos de cada uno con respecto al concepto de convivencia escolar.

A partir de lo anterior, fue posible la clasificación de la literatura con base en tres enfoques: clima escolar, violencia escolar, y ***convivencia como pilar básico de la educación***, que han marcado la evolución del fenómeno de la convivencia escolar. En adelante, se

regulará el debate, teniendo en cuenta la perspectiva de análisis de *la convivencia escolar religada al ocio*.

A continuación, se hará un recuento de los estudios que se han realizado al respecto de este enfoque en los últimos diez años a nivel nacional e internacional, para lo cual se incluyen algunos trabajos considerados relevantes para el presente estudio.

ESTUDIOS SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR RELIGADOS AL OCIO

La génesis del concepto de convivencia está ligada a la tregua que establecieron durante la edad media musulmana, judía y cristiana dejando atrás discordias que se habían prolongado por varios siglos (Carbajal, 2013).

Como ya se dijo, el estímulo provocado por el informe Delors (1996) posicionó la convivencia como un factor fundamental en los procesos formativos de la escuela. Esta situación sedujo a muchos investigadores a interesarse por estudiar este tema y como resultado, fueron surgiendo numerosas propuestas y definiciones del concepto que no siempre aportaron a su episteme, por el contrario, algunas veces ocasionaron confusión, vaguedad e imprecisión teórica (Carbajal, 2013). En el ámbito académico hay una considerable información conexas a la convivencia escolar; el rastreo de literatura relacionada con este objeto reveló un crecimiento gradual de estudios desde hace tres décadas. Para el interés del presente estudio, la pesquisa se hará tomando como base a estudios que aborden un religaje entre los constructos de convivencia y ocio. A continuación, se presentan los resultados de esta pesquisa.

Los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo personal y social de estudiantes adolescentes ha sido

objeto de investigación a lo largo de la historia desde diversas perspectivas disciplinarias. Algunos autores como Eccles et al. (2003); Mahoney y Stattin, (2000); Gilman et al. (2004); Parra et al. (2009), plantearon varias propuestas de actuación que resaltaron el papel de las actividades extracurriculares (ocio, recreación, tiempo libre y deporte) como dispositivos pertinentes para la enseñanza de valores esenciales para el proceso formativo individual y comunitario de los adolescentes.

Los trabajos que revelan las bondades del ocio para la promoción de una convivencia escolar es una de las tendencias encontradas; bajo este entendido hallamos los trabajos de Valdemoros et al. (2011) y en el estudio de Sáez et al. (2014). El trabajo desarrollado en España por Valdemoros et al. (2011), hace referencia al ocio físico-deportivo como un ecosistema formativo cargado de facultades para alimentar tanto valores como contravalores en dependencia de la orientación educativa que se lleve a cabo. Para los autores el ocio físico-deportivo puede constituirse en un entorno propicio para el desarrollo de una pedagogía de la convivencia impulsora de valores que mejoran las habilidades de interacción social de los individuos que lo convierten en un ambiente posibilitador de la formación ciudadana. Por su parte, Sáez et al. (2014) afirman que las situaciones motrices (Parlebas, 1981) secundan la experimentación de múltiples emociones en los participantes dada la variada cantidad de escenarios dinámicos en donde se pueden llevar a cabo. Los autores destacan el valor educativo de las situaciones motrices y resaltan, además, su trascendencia en la configuración de ambientes positivos que potencian el despliegue de habilidades y competencias sociales que mejoran la convivencia escolar.

Fernández et al. (2018) contribuyen a la discusión resaltando la significación educativa de las actividades físico-deportivas para

el ajuste de expresas actuaciones de estudiantes en riesgo de exclusión social. Los autores utilizan una metodología basada en los deportes de combate en combinación con el modelo propuesto por Hellison (1995), con la cual contribuyeron a reducir en los estudiantes las conductas de riesgo (García et al. 2015) y aumentar con ello las interacciones sociales entre los compañeros y la percepción de aceptación en su entorno social. Asimismo, Sánchez et al. (2016) utilizaron el modelo Hellison (1995) en las clases de educación física como un dispositivo formativo favorable, llegando a la conclusión de que esta metodología fue útil para educar en valores y mejorar de paso la convivencia escolar.

La literatura en la que se observa una relación entre violencia escolar y ocio fue encontrada en los trabajos de Sánchez et al. (2020) y en Salazar et al. (2016). Inicialmente, Sánchez et al. (2020) buscaron poner en evidencia la proporción de casos de violencia escolar, deportividad, responsabilidad personal y social (Hellison, 1978) de estudiantes de grado 6° de primaria y 3° de secundaria, y la correlación entre variables. Los autores concluyeron que el número de casos de violencia en las aulas que se evidencian, no son elevados; que los valores alcanzados en deportividad y responsabilidad mostraron un alto grado de desarrollo. Por su parte se evidenciaron diferencias en cuanto al sexo y al nivel educativo. Finalmente, resaltan que los programas de intervención centrados en una de las variables también podrían repercutir sobre las demás variables. En ese mismo plano, Salazar et al. (2016) orienta su trabajo en torno a la pregunta ¿Por qué los estudios sobre violencia escolar deben considerar las categorías de ocio e infraestructura de esparcimiento? Los autores concluyen que el ocio (activo) y la recreación pensada como una tecnología social deja ver las potencialidades de los espacios sociales como forjadores de experiencias y edificadores de la convivencia desde

modos distintos de ser y estar en la construcción de una cultura de paz.

Autores como Doistua y Ried (2016); y Monteagudo et al. (2017), han demostrado a través de sus estudios que las prácticas de ocio tienen un impacto positivo en los beneficios físicos, emocionales, cognitivos, conductuales y sociales de los jóvenes que, a su vez, redundan en el desarrollo de la responsabilidad personal y social (Hellison, 1978), la mejora de la conducta en jóvenes aumentando así la percepción de valores como el respeto, autocontrol, esfuerzo, mejora personal, autonomía y liderazgo. Lo anterior parece ir en concordancia con lo que Cuenca (2000) denominó la “afirmación del ocio”, que, según él, “nos sitúa en un ámbito de concepciones ancladas en la dimensión humana y en el desarrollo personal” (p.51). En otras palabras, discernir sobre las caracterizaciones y particularidades inherentes al ocio, implica su reconocimiento y afirmación como un elemento predictivo de desarrollo humano (Tabares, 2005).

Arribando al contexto nacional, López y Monteagudo (2017), en su artículo derivado de la investigación doctoral “El ocio en clave pedagógica” develaron la significación conferida al ocio en el ámbito escolar en tres escuelas públicas pertenecientes al departamento del Quindío. El estudio adhirió a un enfoque cualitativo, anclado al paradigma histórico-hermenéutico y un diseño metodológico asumido desde la complementariedad etnográfica y la teoría Fundamentada. Los autores concluyeron que desde el seno de la escuela el abordaje del ocio se configura desde la conexión y engranaje de diversos factores que brindan alternativas que lo resignifican, suscitando su comprensión a partir de su trascendencia como fuente de desarrollo humano, personal y social de la comunidad educativa.

Desde otra perspectiva, Rodríguez (2015) reflexiona en torno a su trabajo investigativo denominado “Pedagogía y Metodología de la Recreación en la Escuela”, el cual tuvo como objetivo general la construcción de modelos de intervención de la recreación en escuelas de la ciudad de Bogotá. Partiendo de lo anterior, propuso tres ejes de trabajo (generación de espacios de construcción colectiva, ritualización de lugares y prácticas y creación de mediaciones recreativas), enfocados hacia la promoción y fortalecimiento de espacios donde los procesos de enseñanza-aprendizaje originen el desarrollo cognoscitivo, emocional y social de maestros y estudiantes. A modo de conclusión, la autora resalta que la recreación con intencionalidad pedagógica permite la construcción de espacios para la reflexión-acción sobre situaciones, procesos y escenarios que se presentan en la cotidianidad escolar convirtiéndose en una opción permanente de formación.

Desde una perspectiva más amplia, en la ciudad de Montería, Acosta et al. (2016) utilizaron una metodología con un enfoque cualitativo, sustentado en el paradigma sociocrítico y el método de investigación acción (IA); Los autores develaron que “las estrategias lúdico-recreativas permitieron un mejor nivel de participación, comunicación, atención y buen uso del tiempo”. Además, “se lograron construir espacios de diálogos, interacción e integración entre los estudiantes, padres de familia y docentes, en torno a objetivos de interés común”. Los resultados muestran una mejora notable de la convivencia escolar, actitudes positivas hacia el trabajo grupal, búsqueda de soluciones pacíficas a los conflictos, mejores relaciones interpersonales y sentido de pertenencia a la institución.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La revisión de literatura invita a reflexionar sobre variados elementos trascendentales para el presente estudio que dan al

traste con algunas conclusiones relevantes. En primera instancia, se encontró una multiplicidad de categorías, escenarios, metodologías y materiales que buscan vincular los constructos de convivencia y ocio al desarrollo personal y social. Se ha hecho uso de actividades extracurriculares como las físico-deportivas, de recreación, de ocio, la lúdica y otras actividades para aportar a la discusión relacionada con la convivencia. Simultáneamente, se ha reafirmado la importancia del ocio como fuente permanente de desarrollo humano que ayuda a edificar la convivencia.

Los estudios analizados han puesto su foco de atención en lo que se ha denominado ocio organizado, es decir, programas desarrollados “desde una institución y bajo la supervisión de una persona adulta y formada” (Zeijl et al. 2001; citado en Monteagudo et al. 2017, p. 184). Hasta ahora, los trabajos han apuntado a la gestión y administración de actividades extracurriculares, desde un proceso de adopción de métodos y estrategias para mejorar habilidades sociales y fomentar valores esenciales para el desarrollo personal que permitan la integración de los individuos en su entorno social. No obstante, la pesquisa no reveló trabajos que hayan abordado el ocio no organizado o en su defecto, lo que Tabares, (2020) denominó *ocio abigarrado*, con el fin de determinar sus facultades o limitaciones para el desarrollo de habilidades sociales y valores que promuevan la convivencia. En efecto, esto debe despertar la atención, puesto que la definición eurocentrista de ocio deja de lado elementos prácticos y discursivos que se manifiestan en la cotidianidad de regiones o territorios pluridiversos. Por lo tanto, es necesario ir más allá de una noción limitada de ocio que abra la posibilidad de ampliar su horizonte hacia las múltiples posibilidades formativas que pueden brindar las prácticas de ocio no convencional, entendiéndolos como escenarios posibilitadores

de experiencias y encuentros desde donde se puede resignificar la convivencia.

Además de lo anterior, se encontró en esta revisión que la metodología se ancla mayormente a estudios descriptivos y explicativos de corte transversal. Por otro lado, no se evidenció proclividad hacia estudios que se interesen en el impacto que el ocio no organizado como dispositivo de formación puede generar en la convivencia escolar. Existe poca evidencia que muestre cómo las prácticas sociales, informales y despreocupadas de los estudiantes inciden en la producción y consolidación de conductas o escenarios violentos que afectan la convivencia escolar.

Todo este ejercicio reflexivo permitió identificar vacíos teóricos y metodológicos importantes, a los cuales, estudios futuros deberían intentar subsanar. Se sugiere el desarrollo de una práctica pedagógica que promueva las bases para el desarrollo de la convivencia en la escuela, familia y en todo contexto en que se desenvuelven los jóvenes incorporando un enfoque de ocio amplio. Las expectativas se centran en las posibilidades que brindan los escenarios colectivos y participativos de ocio donde se materializan prácticas habituales que promueven relaciones pacíficas, se fomentan valores, se favorecen la socialización y por supuesto, se adquieren habilidades que hacen posible la construcción colectiva de una nueva sociedad pacífica, capaz de regular y convertir los conflictos en oportunidades para fortalecer y mejorar la convivencia y la calidad de vida de los estudiantes. En síntesis, se debe procurar por el aprovechamiento de elementos tanto del ocio organizado como del no organizado con la intención de utilizar puentes dialogantes que favorezcan procesos colectivos y democráticos que ayuden a resignificar la convivencia escolar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, P., De La Cruz, M., Rangel Martínez, F. & Hernández Osorio, E. (2016). *Cómo incide una propuesta de desarrollo humano en el manejo de la convivencia escolar, en estudiantes de los grados seis (6°) y siete (7°) de la institución educativa General Santander de la ciudad de Montería (Córdoba)*.
- Carbajal, P. (2013). Convivencia democrática en las escuelas. Apuntes para una reconceptualización. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 13-35.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica Bully-Víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis*, XIV(2), 131-145.
- Cuenca, M. (2000). *Ocio humanista. Documentos de Estudios de Ocio*, (16). España.
- Delors, J. (1996). *La Educación encierra un tesoro*. Madrid, España: UNESCO-Santillana.
- Doistua, J. & Ried, A. (2016). Ocio en la naturaleza como espacio de desarrollo juvenil. *Revista de Psicología del Deporte*, 25(2), 39-44.
- Eccles, J., Barber, B., Stone, M. y Hunt, J., (2003). Extracurricular Activities and Adolescent Development. *Journal of Social Issues*, 59, 4, 865-889.
- Fernández, I. y Quevedo, G. (1991). Como te chives ya verás. *Cuadernos de pedagogía*, 193, 69-72.
- Fernández, J., Jiménez, M. y Fernández, T. J. (2018). Deporte e Inclusión Social: aplicación del Programa de Responsabilidad Personal y Social en adolescentes. *Revista de Humanidades*, 34, 39-58.

- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>.
- García, E. R., Muñoz, N. R., Ramírez, K. G., & Mérida, R. A. H. (2015). Risk behavior in adolescents. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 44(2), 218-229.
- Gilman, R., Meyers, J. y Pérez, L. (2004). Structured extracurricular activities among adolescents: findings and implications for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 41(1), 31-41. DOI: 10.1002/pits.10136
- Hellison, D. (1978). El Modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social a través del Deporte. *Revista de Educación*, 341.
- Hellison, D. (1995). *Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- López García, J. y Monteagudo Sánchez, M. (2017). El ocio en las escuelas públicas del Quindío (Colombia): reflexiones en clave pedagógica. *Revista de Investigaciones UCM*, 17(29), 88-101
- Mahoney, J. y Stattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behavior: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23, 113-127. doi:10.1006/jado.2000.0302.
- Monteagudo, M., Ahedo, R. y Ponce de León, A. (2017) "Los beneficios del ocio juvenil y su contribución al desarrollo humano". *OBETS. Revista de Ciencias Sociales*, 12(Extra1): 177-202. doi:10.14198/OBETS2017.12.1.17
- Ortega, R. (1994a). Las malas relaciones interpersonales en la escuela. Estudio sobre la violencia y el maltrato entre compañeros de Segunda Etapa de EGB. *Infancia y Sociedad*, 27-28, 191-216.

- Ortega, R. (1994b). Violencia interpersonal en los centros educativos de Educación Secundaria. Un estudio sobre maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Parra, A., Oliva, A. y Antolín, L. (2009). los programas extraescolares como recurso para fomentar el desarrollo positivo adolescente. *Papeles del Psicólogo*, 2009. 30(3), 3-13
- Parlebas, P. (1981). *Contribution á un lexique commenté en science de l'action motrice*. Paris: Insep.
- Rodríguez C., A. B. (2015). Territorio, lugar y espacio recreativo escolar. *Educación Física y Deporte*, 34(1), 17-37. <http://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a02>
- Sáez, U., Lavega, P., Mateu, M. y Rovira, G. (2014). Emociones positivas y educación de la convivencia escolar. Contribución de la expresión motriz cooperativa. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 309-326. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.32.2.183911>.
- Salazar, C., Arellano, A., y Peña, C. (2016). Programas de ocio activo e infraestructura de esparcimiento (como elementos protectores) en los estudios sobre violencia escolar. *Revista Mad*, (34), 179-195.
- Sánchez, B., Gómez, A., Valero, A., De la Cruz, E. y Díaz, A. (2016). El Modelo de Responsabilidad Personal y Social a través del deporte como propuesta metodológica para la educación en valores en adolescentes. *Espiral. Cuadernos del Profesorado*, 9(18), 16-26.
- Sánchez, B., Ocaña, B., Gómez, A. y Valero, A. (2020). Relationship between School Violence, Sportspersonship and Personal and Social Responsibility in Students. *Apunts. Educación Física y*

- Deportes*, 139, 65-72. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.\(2020/1\).139.09](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.(2020/1).139.09)
- Tabares, F. (2005). El ocio como dispositivo para la potenciación del desarrollo humano. *XIV Seminario Maestros Gestores de Nuevos Caminos. Seminario Escuela vs Juventud: ¿Encuentros o Desencuentros?*
- Tabares, F. (2020). El ocio abigarrado: una propuesta para la lectura del campo desde la diferencia. *Motrivivência*, 32(63), 01-16. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e72343>
- Valdemoros, M, Ponce de León, A, Ramos, R y Sanz, E. (2011). Pedagogía de la convivencia y educación no formal: un estudio desde el ocio físico-deportivo, los valores y la familia. *European Journal of Education and Psychology*, 4(1), 33-49). doi:10.1989/ejep.v4i1.75.

Cómo citar este capítulo:

Daguer Regino, P. M. y Tafur Castillo, J. (2021). Una mirada a la convivencia escolar desde la perspectiva del ocio. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.75-88) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Didáctica inclusiva para la transformación de la práctica pedagógica en estudiantes con conductas disruptivas*

*Inclusive didactics for the transformation of pedagogical practice in
students with disruptive behaviors*

Gil Lorduy Castro¹

Marbel Lucía Gravini Donado²

Resumen

Este trabajo es una reflexión a partir de una revisión bibliográfica, teniendo en cuenta el contexto educativo colombiano sobre la necesidad de abordar a los estudiantes con conductas disruptivas, por medio de didácticas que tengan en cuenta sus características individuales. Es indiscutible que las generalidades de los estudiantes del siglo XXI se ven frustradas con las prácticas pedagógicas impartidas por una gran cantidad de docentes, debido a que no son acordes con sus intereses, formas de aprender y características individuales y sociales. Por tanto, se realizó una revisión bibliográfica en bases de datos de consultas. En los hallazgos relevantes se destacan el reconocimiento de las conductas diversas dentro de los espacios áulicos que no solo hacen referencia con discapacidades o talentos, sino también con comportamientos negativos hacia los procesos de aprendizaje derivados de actitudes disruptivas. Se concluye que el docente necesita

* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado: Aprendizaje Religado mediado por las TIC para una Educación Inclusiva en Estudiantes de Secundaria

- 1 Estudiante Tercer año de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla (Colombia)
gil.lorduy@unisimon.edu.co - <https://orcid.org/0000-0002-0052-3878>
- 2 Docente Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla (Colombia)
marbel.gravini@unisimon.edu.co - <https://orcid.org/0000-0003-3972-5271>

transformar sus prácticas pedagógicas hacia un quehacer dinámico e inclusivo que le permita ser un agente de cambio hacia una sociedad que demanda un tipo de hombre capaz de resolver situaciones de manera autónoma y pacífica.

Palabras clave: didáctica inclusiva, conductas disruptivas, prácticas pedagógicas.

Abstract

This paper is a reflection based on a literature review and taking into account the Colombian educational context on the need to address students with disruptive behaviors, through didactics that take into account their individual characteristics. It is indisputable that the generalities of 21st century students are frustrated with the pedagogical practices taught by a large number of teachers, because they are not in accordance with their interests, ways of learning and individual and social characteristics. Therefore, a bibliographic review was carried out in consultation databases. Relevant findings include the recognition of diverse behaviors within the classroom spaces that not only refer to disabilities or talents, but also to negative behaviors towards learning processes derived from attitudes. It is concluded that teachers need to transform their pedagogical practices towards a dynamic and inclusive work that allows them to be an agent of change towards a society that demands a type of man capable of resolving situations in an autonomous and peaceful manner.

Keywords: inclusive didactics, disruptive behaviors.

INTRODUCCIÓN

El término inclusión inicialmente se ha relacionado con la educación para estudiantes con discapacidad, lo que luego se generalizó hacia la educación en general bajo la idea de que la escuela es un espacio para todos, con características y deficiencias dentro de las cuales se pueden considerar por ejemplo que las conductas disruptivas, en opinión de Uruñuela, (2007), se relacionan con un comportamiento atípico del alumnado en las clases que procura llamar la atención, lo que resulta un desafío para los docentes. Según destaca el citado autor, se trata de esas conductas contrarias a las condiciones dispuestas por cada Institución Educativa a partir de tres manifestaciones: bajo rendimiento académico; acciones que generan molestias durante la

clase; absentismo, faltar a clase sin justificación e incluso abandono escolar. Uruñuela, (2007), asegura que estas tres dimensiones repercuten en escenarios donde impera la ausencia del respeto hacia el docente, los conflictos e inclusive conductas puntuales violentas, ya sea de forma verbal, física, social, psicológica y hasta cibernética. Ante tal realidad la Educación Inclusiva debe emplearse para la búsqueda constante de alternativas abiertas para responder a la diversidad de los estudiantes, aprender a vivir y asumir la diferencia como una riqueza educativa (Echeita, Ainscow, 2011).

Se hace referencia a la búsqueda de un consenso en cuanto a las acciones o herramientas que se puedan disponer en las aulas donde se presentan estudiantes con conductas disruptivas, con la intención de transformar una realidad escolar donde estas manifestaciones de parte de los jóvenes se encuentran asociadas. Igualmente perimir desarrollar puntos claves en esta búsqueda para considerar al estudiante un coprotagonista de su aprendizaje, elevar su motivación, despertar su interés por aprender y comprender con las posibilidades que ofrece la inmediatez de la información, interactividad e incluso flexibilidad en la ejecución de actividades escolares (Sevillano García et al., 2013).

Por lo anterior, es imposible adentrarse y profundizar acerca de cualquier temática sin reconocer los trabajos y aportaciones previas que la antecedieron y sobre ella se desarrollaron marcando una tendencia sobre el rumbo investigativo. De este modo se deben revisar los trabajos científicos e investigaciones. En una mirada al panorama mundial, se pueden citar diversos trabajos de interés y de nivel científico y doctoral sobre las diversas variantes que integran esta temática.

ESTADO DEL ARTE Y MARCO REFERENCIAL

Es evidente que dentro de los espacios áulicos son diversas las conductas que se pueden considerar en relación con los estudiantes y como ya se ha expresado, no solo tienen que ver con discapacidades o talentos, sino también con actitudes que se toman hacia los procesos educativos derivados de emociones o experiencias personales de los estudiantes y que por ejemplo se manifiestan como conductas disruptivas.

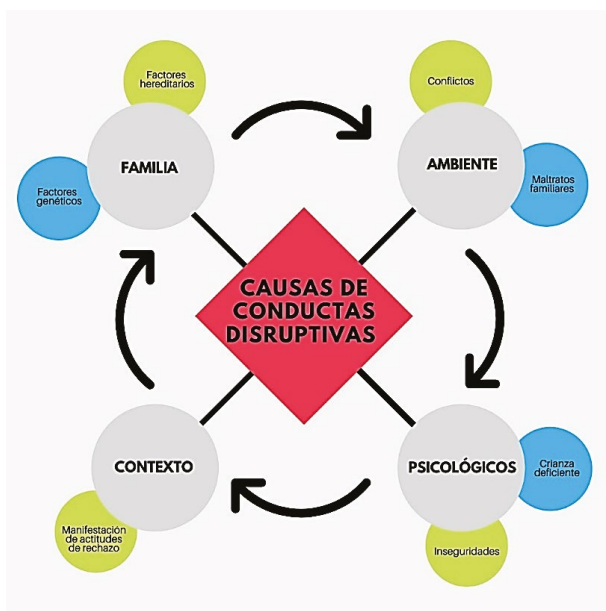
Así, en la línea de la conceptualización de la Educación Inclusiva, también se recurre a la definición de estas conductas. Jurado y Justiniano (2015), aclaran que las conductas disruptivas se refieren a esas acciones que apalancan barreras para el aprendizaje, afectando tanto al estudiante que la manifiesta como a los que lo rodean y reciben tal comportamiento. Según la taxonomía de Uruñuela, (2007), estas pueden expresarse en dos dimensiones dentro de cada institución o en aula: sobre el aprendizaje o sobre la convivencia.

El manual de American Psychiatric Association (2013), contempla la descripción de diversas afecciones que manifiestan ciertos individuos en cuanto al manejo del autocontrol, su comportamiento y las emociones, siendo las conductas disruptivas aquellas que se presentan con agresiones que promueven la generación de conflictos ante las normas sociales o institucionales, si es el caso. Así, dentro de las conductas disruptivas el manual ejemplifica el trastorno oposicional desafiante o trastorno negativista desafiante, cuyo patrón es recurrente en cuanto a una conducta hostil, desafiante y desobediente ante padres y figuras de autoridad. Tras esta tipificación se consideran las conductas disruptivas como capaces de afectar la interacción en cualquier contexto: familia,

escuela, amigos y personas cercanas al estudiante (Luengo, 2014), que bien pueden ser problemas transitorios o con dimensiones severas por su frecuencia e intensidad, por lo cual se hace importante brindar apoyo de manera oportuna.

En lo que concierne a las causas de las conductas disruptivas De la Peña y Palacios (2011), expresan que en ello intervienen diferentes factores genéticos, estudios que incluso han demostrado que similitudes en comportamientos disruptivos entre padres e hijos. A continuación, se representan estos u otros aspectos que estos autores consideran como causales de los comportamientos disruptivos:

Figura 1. Causas de conductas disruptivas



Nota: Elaboración propia (2020, tomado de La Peña y Palacios, 2011)

En la Figura 1 se tipifican las causales de las conductas disruptivas, prácticamente coincidentes en la fuente de origen: la familia, no

obstante, el espacio de manifestación no redunda precisamente en el hogar sino en los espacios escolares donde llegan a afectar la interacción más allá de la familia, en la escuela, junto a los amigos o personas cercanas que tenga el estudiante con dicho comportamiento.

Se espera la actuación del docente a través de las prácticas pedagógicas, didácticas y procesos inclusivos que se activen frente a tales manifestaciones, para lo cual Fernández, (2007) plantea las siguientes dimensiones:

- Pedagógico-didáctica, a través de la cual cada educador debe mantener una actitud positiva y abierta ante la diversidad estudiantil con la búsqueda de soluciones adecuadas a las necesidades tendientes el desarrollo integral.
- Aprendizaje cooperativo, los docentes deben trabajar en conjunto con la comunidad educativa a partir de diálogos reflexivos para evaluar de forma colaborativa y consensuada las actividades de aprendizaje.
- Actuación ética, la implicación positiva de los estudiantes, es lograr aprendizajes que favorezcan la manifestación de actitudes proactivas y responsables.
- Relación de confianza, que logre dinamizar la trilogía estudiante, familia y docente.

MÉTODO

Con el fin de identificar estrategias inclusivas apremiantes y retadoras hacia estudiantes con conductas disruptivas; se realizó una revisión teórica de artículos que reposan en la base de datos

Scielo, Science Direct y Redalyc, las páginas web de las entidades gubernamentales y no gubernamentales. Entre los criterios de selección de los documentos se incluyeron publicaciones como trabajos originales y artículos de revisión que trataran temas relacionados con la enseñanza y aprendizaje de estudiantes con conductas disruptivas; los términos de búsqueda empleados fueron: Didáctica inclusiva, práctica pedagógica y conductas disruptivas, igualmente otro criterio de inclusión fue el año de la publicación, no superior a 5 años. Lo anterior en búsqueda de reflexionar y mirar los aportes y hallazgos, para lo cual se parafraseó la información, con aspectos relevantes como título del artículo, objetivos, metodología, resultados alcanzados y conclusiones de cada estudio.

RESULTADOS

Entre los trabajos más recientes entre las investigaciones internacionales se encuentra el artículo de Ibarra y otros (2019), quienes logran disminuir eventos disruptivos en clases con estudiantes con discapacidad intelectual a través de estrategias diversificadas con el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (en adelante TIC), igualmente cabe resaltar que se utilizó un enfoque metodológico cualitativo de estudio de caso.

Gómez (2018), desarrolló un proyecto de intervención para docentes del área de Ciencias Naturales con la intención de implicar estudiantes con trastorno de conductas disruptivas en los procesos de enseñanza aprendizaje para la disminución de sus comportamientos en las clases.

Viciano (2017), logra reconocer en su investigación qué elementos como la motivación, autocontrol y las nuevas tecnologías

potencian las relaciones de acceso, colaboración y participación de las familias en los eventos académicos lo que favorece la disminución de conductas disruptivas en estudiantes hacia el logro de una convivencia armónica.

Por otro lado, San Martín Rivera y otros (2017), mediante un estudio con enfoque cualitativo y una población de 37 estudiantes de primer, logran configurar en el marco de fortalecer normas y reglas varias estrategias pedagógicas tangibles y visuales para contribuir en la mejora de comportamientos y rendimiento escolar en estudiantes con conductas disruptivas

Se destaca el trabajo realizado por Romero y otros (2018), desde un enfoque cualitativo y tipo de investigación descriptiva. Al aportar un escenario pedagógico novedoso con la utilización de repositorios digitales y actividades didácticas con el apoyo de las TIC, hacia el acceso y atención en estudiantes diversos.

También en González y otros (2017), indagaron sobre la conducta disruptiva de los estudiantes para definir acciones de prevención e intervención por medio de elementos conceptuales y metodológicos ofrecidos a los docentes. Se tomaron para ello como sujetos de investigación los estudiantes de una Institución Educativa, y una metodología cualitativa, empírico-analítico. El trabajo permitió proponer un proceso de capacitación para el colectivo de docentes, control y manejo de la interacción en el aula, actuación ante problemas concretos en el aula y uso de formatos de cara al abanico de conductas disruptivas.

Otro trabajo desde España corresponde a Hernández y otros (2016), el estudio logró reconocer algunos componentes y correlaciones de las conductas disruptivas desde la mirada del docente,

con la validación de un instrumento de una escala de 15 ítems, a 346 profesionales, a través de un análisis factorial exploratorio.

El trabajo de Belmonte y Morón (2016), recoge un estudio a un grupo de profesores de secundaria quienes desarrollan una propuesta didáctica integradora e innovadora en un contexto educativo complejo de Sevilla. El diseño de la propuesta resaltó el lenguaje usado y la secuenciación de los contenidos por complejidad, lo que permitió que la mayoría de los estudiantes siguiera fácilmente la propuesta didáctica, demostrando más interés en las actividades de búsqueda de información por internet, relacionadas con TIC y de experimentación.

Por su parte Jurado & Justiniano (2015), establecieron un modelo didáctico pedagógico sistémico, que logró favorecer el desarrollo socioemocional de los jóvenes dentro del sistema educativo; cabe anotar que se tuvieron en cuenta las variables conductas disruptivas y fracaso académico. La investigación se abordó desde una metodología descriptiva-interpretativa con naturaleza cuantitativa-cualitativa complementaria.

Igualmente desde España una investigación educativa realizada por Morales, (2014), a una muestra de estudiantes y profesores de la Universidad de Granada con el objetivo de estimar la percepción y opiniones acerca de la mediación que hacen las TIC en los actos pedagógicos. Finalmente, se evidenció la favorabilidad en el uso de las TIC para potenciar prácticas pedagógicas positivas y abiertas.

También desde España, Álvarez, M.; Pintado, B.; & San Fabián, (2014) desplegaron propuestas didácticas exitosas hacia jóvenes con conductas delictivas. Es relevante señalar que estas iniciativas se abordaron desde la dimensión emocional, resolución de

conflictos, autocontrol y tolerancia a la frustración. La investigación aplicó instrumentos cuantitativos y cualitativos

El artículo de Laiton Zárate et al., (2017) ofrece un buen ejemplo de articulación de prácticas inclusivas a la ruta de competencias TIC que ofrece el Ministerio de Educación Nacional de Colombia para el desarrollo profesional. El estudio se realizó con 30 docentes bajo el enfoque cuantitativo y tipo de diseño descriptivo.

Finalmente en el trabajo doctoral de Cortés (2016), desarrollado bajo un enfoque cualitativo con 432 Instituciones Educativas en la ciudad de Bogotá, logró implementar una propuesta de formación docente para la gestión del conocimiento a partir de la integración de las TIC en las prácticas pedagógicas, lo que permitió generar dinámicas de colaboración, tolerancia, negociación y respeto por el otro, de manera que los docentes reconocen avances significativos en procesos de autorregulación y otros aspectos de la enseñanza.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Las revisiones documentales instan en ver este escenario no como un impedimento sino como una oportunidad de transformación que lleve a los estudiantes a mejorar su comportamiento y las competencias en las asignaturas, desde la construcción de una Didáctica Inclusiva en relación con alguna otra área o herramienta, especialmente dirigida en los grados de Básica Secundaria donde se contemplan la mayor cantidad de casos de disrupción.

Las indagaciones destacan que las prácticas de integración educativa con tecnologías han permitido generar dinámicas de colaboración, tolerancia, negociación y respeto por el otro, por lo que se puede pensar sería un gran apoyo didáctico a futuro.

Igualmente, estas pesquisas invitan al docente a transformar sus prácticas pedagógicas hacia un quehacer dinámico e inclusivo que le permita ser un agente de cambio hacia una sociedad que demanda un tipo de hombre capaz de resolver situaciones de manera autónoma, en paz y consiente de la realidad en que se desenvuelve.

A partir de lo mencionado, se demuestra que se debe seguir buscando la construcción de una Didáctica Inclusiva Transformadora para el abordaje de los estudiantes con condiciones disruptivas, desarrollando análisis epistemológicos y tendiendo como base la religación entre los componentes que surjan. Con esto, principalmente se contribuirá a su inclusión educativa, considerando que a partir de allí se podrán desarrollar las competencias y las habilidades que exigen algunas disciplinas en su proceso cognitivo, logrando transformar realidades académicas a pesar de las situaciones adversas que muy posiblemente influyen en sus contextos socioculturales y en sus conductas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Álvarez, M., Pintado, B. & San Fabián, J. (2014). *Elaboración de propuestas didácticas orientadas a mejorar los programas socioeducativos para jóvenes en situación de riesgo social*. - Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4523722>

American Psychiatric Association. (2013). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales de American Psychiatric Association* | Editorial Médica Panamericana. <https://www.medicapanamericana.com/co/libro/dsm-5-manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales-incluye-version-digital>

- Belmonte, M. y Morón, H. (2016). *¿Cómo llevar a cabo una metodología alternativa en un contexto educativo complejo?: Una experiencia didáctica desde las 3000 viviendas*. Universidad de Sevilla.
- Cortés. (2016). *Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente: - Dipòsit Digital de Documents de la UAB*. <https://ddd.uab.cat/record/175877>
- De la Peña, F. & Palacios, L. (2011). *Trastornos de la conducta disruptiva en la infancia y la adolescencia: diagnóstico y tratamiento*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO185-33252011000500005
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). *La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente*. <https://repositorio.uam.es/handle/10486/661330>
- Fernández Castillo, P. (2007). *¿Cómo se dan los derechos educativos de los niños, niñas, adolescentes con discapacidad en el Perú?: estudio cualitativo en Huancavelica y Villa El Salvador*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/572>
- Gómez. (2018). *Programa de intervención del trastorno de conductas disruptivas en niños y niñas de séptimo año básico de la escuela de educación básica Héctor Burbano Martínez de la parroquia siete de octubre del cantón Quevedo*. <http://repositorio.unae.edu.ec/handle/56000/643>
- González, A. E., Dory, B., Aguirre, C., Presentado, C. & Deysser Gutiérrez, M. (2017). *Estrategias pedagógicas para la prevención y disminución de la conducta disruptiva en los estudiantes del grado 6-03, de la Institución Educativa Técnica Jorge Eliécer Gaitán Ayala del Líbano*. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. <http://repository.unad.edu.co/handle/10596/18031>
- Hernández, M. Á., Pañeda, P. C., de Mesa, C. G. G., Martino, E. Á., & Mon, M. Á. C. (2016). *Conductas disruptivas desde la óptica*

- del docente: Validación de una escala. *Anales de Psicología*, 32(3), 855-862. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.3.223251>
- Ibarra, A. I. R. M. V. P. A. Isabel, L. F. (2019). *Prácticas docentes incluyentes a través de estrategias diversificadas en atención de conductas disruptivas de alumnos con discapacidad*.
- Jurado de los Santos, P. & Delia Justiniano Domínguez, M. (2015). Las conductas disruptivas y los procesos de intervención en la educación secundaria obligatoria. En *Boletín Redipe*, ISSN-e 2256-1536, 12(4), 26-36. REDIPE, Red Iberoamericana de Pedagogía. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6232360&info=resumen&idioma=SPA>
- Laiton Zarate, E. V., Gómez Ardila, S. E., Sarmiento Porras, R. E., & Mejía Corredor, C. (2017). Competencia de Prácticas Inclusivas: Las TIC y la Educación inclusiva en el desarrollo profesional docente. *Sophia*, 13(2), 82-95. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.13v.2i.502>
- Luengo, A. (2014). *Cómo intervenir en los problemas de conducta infantiles | Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/3071>
- Morales Capilla, M. (2014). *Percepción del profesorado y del alumnado de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada acerca de la utilización de las TIC por parte del profesorado universitario y de su integración en el proceso de enseñanza-aprendizaje - Dial*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=103526>
- San Martín Rivera, L., Serrano Arenas, G., & Ahumada Catalán, V. (2017). *Estrategias pedagógicas para disminuir las conductas disruptivas que inciden en la atención y concentración del estudiante*. <http://repositorio.ugm.cl/handle/20.500.12743/822>

- Sevillano García, L., Raquel, & Cortés, R. (2013). Integration of information technology and communication in early childhood education in navarre (SPAIN). *Navarra (España)*, 42(2), 75-87. <https://recyt.fecyt.es/index.php/pixel/article/view/61570>
- Romero Martínez, I. G. C. (2018). *Herramientas tecnológicas para la educación inclusiva* - Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6247305>
- Uruñuela Nájera, P. M. (2007). Convivencia y disrupción en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*. <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/35526>
- Viciano Salinas, D. (2017). *Estrategias de control de las conductas disruptivas en el aula de Educación Primaria*.

Cómo citar este capítulo:

Lorduy Castro, G. y Gravini Donado, M. L. (2021). Didáctica inclusiva para la transformación de la práctica pedagógica en estudiantes con conductas disruptivas. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.89-102) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

El podcasting como estrategia lúdica-pedagógica en la disminución de la agresividad en tiempos de pandemia

Podcasting as a ludic - pedagogical strategy in the decrease of aggressiveness in times of pandemic

Devinso Jiménez Sierra¹

Alfonso Acosta Benavides²

Martha Isabel Elizalde³

Resumen

El objetivo del estudio es analizar la implementación de una propuesta lúdica pedagógica medida por Tecnologías de la Información y la Comunicación para disminuir los niveles de agresividad en estudiantes de grado primero de básica primaria de la Institución Técnica de Sumapaz en la actual coyuntura de confinamiento en casa. La metodología es cualitativa de diseño Investigación-Acción, realizada en fases de diagnóstico, diseño, implementación y evaluación; para recolección de la información se utilizaron entrevistas y observaciones. Los resultados diagnósticos arrojan índices preocupantes en los enfoques estudiados, así como la implementación de este supone un apoyo significativo en el proceso de mejoramiento de las variables estudiadas en la investigación.

Palabras clave: agresividad, estrategia, lúdica, podcasting.

1 Afiliación institucional: Coordinador Académico – Instituto Nacional de Formación Técnica Profesional “Humberto Velásquez García”
djimenez@infotephvg.edu.co - ORCID ID: 0000-0001-9674-6867

2 Estudiante – Universidad de Santander.

3 Estudiante – Universidad de Santander.

Abstract

The objective of the study is to analyze the implementation of a pedagogical playful proposal measured by Information and Communication Technologies to reduce the levels of aggressiveness in students of the first grade of elementary school of the Instituto Técnico de Sumapaz in the current situation of confinement at home. The methodology is qualitative of Research- Action design, carried out in phases of diagnosis, design, implementation and evaluation, where interviews and observations were used to collect the information. The diagnostic results show worrying indices in the studied approaches, as well as the implementation of this supposes a significant support in the process of improvement of the variables studied in the investigation.

Keywords: aggressiveness, strategy, playful, podcasting.

INTRODUCCIÓN

Desde el contexto internacional, particularmente la mirada de las Naciones Unidas, a través de sus agencias especializadas en educación, infancia-adolescencia, o salud, es decir, UNESCO, UNICEF y OMS, se han ocupado reiteradamente de llamar la atención acerca de la presencia creciente de la violencia escolar y los conflictos que esta provoca. La agencia UNESCO en su informe titulado en “Detrás de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolar”, confirma que la violencia y el acoso escolar son problemas importantes en todo el mundo. Este documento ha sido publicado en Londres en el Foro Mundial de Educación 2019, la mayor reunión anual de ministros de Educación, demuestra que, a pesar de la gravedad del problema, algunos países no han avanzado significativamente para reducir o contener este flagelo.

Según el informe anterior, casi uno de cada tres estudiantes (32 %) ha sido intimidado por sus compañeros en la escuela al menos una vez en el último mes y una proporción similar se ha visto afectada por la violencia física en horas del descanso y la salida del colegio, según la publicación. La intimidación física es la más frecuente

en muchas regiones, con la excepción de Norteamérica y Europa, donde es más común la intimidación psicológica. El acoso sexual es el segundo más común en muchas regiones. La violencia escolar y la intimidación afectan tanto a los alumnos como a las alumnas. El acoso físico es más común entre los niños, mientras que el psicológico es más frecuente entre las niñas. Además, aumentan también el acoso en línea y por teléfono móvil, dice el Informe (UNESCO, 2019). En el contexto latinoamericano la problemática no es de mejor perspectiva, el caso México muestra que en el año 2018, a partir de un estudio de violencia escolar realizado a nivel nacional se encontró que 43 % del personal docente encuestado, 324 directores/as y mil 485 maestros/as, afirman haber detectado casos de violencia a nivel escolar. Sumada a la Encuesta Nacional sobre Discriminación en México, realizada en 2018, arroja que 12 % de niñas y niños declararon que sus compañeros o compañeras les han pegado alguna vez; en las niñas, la cifra fue de 11,5 %, y en los niños de 13 % (Gómez, et. al., 2018). En Brasil, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos reportó en 2016 que 30 % de los estudiantes de primaria declaraban sufrir algún tipo de violencia escolar. Para 2017, este porcentaje aumentó a 40 %, es decir, 18 millones 781,875 alumnos y alumnas de primaria y secundaria, tanto en escuelas públicas como privadas, sufrieron acoso escolar. Del estudiantado de sexto grado de primaria, 40 % dijeron haber sido víctimas de robo; 25 % recibieron insultos o amenazas; 16 % fueron golpeados y 44 % han atravesado algún episodio de violencia (CNDH, 2017).

A nivel nacional los datos no son mejores, en Colombia a pesar de la existencia de la Ley 1620 del 15 de marzo de 2013 o Ley de Convivencia Escolar, los números no son alentadores, la violencia por acoso escolar en Colombia llega al 40 %, en más de nueve millones de estudiantes, el 40 % ha sufrido algún tipo de acoso

escolar, ya sea físico, verbal psicológico o sexual, según estadísticas del Ministerio de Educación de Colombia. La violencia escolar y la no tolerancia a la diversidad son algunos factores que en Colombia llevan a la deserción de los estudiantes de las aulas de clase, la cual es el 4,6 por ciento, según (Notiamérica, 2019). En el contexto local, Suárez y Osuna (2015) realizaron una investigación en el municipio de Melgar, Tolima, en el que se evidencia que la prevalencia de la violencia relacional escolar en observadores es de 96,7 % alta, teniendo en cuenta la intensidad de la agresión donde leve se presenta una vez al mes, moderado una a dos veces cada quince días, y grave más de dos veces por semana. Es decir que existe, a nivel local, una percepción de la violencia escolar que puede catalogarse de problemática grave.

Suárez y Osuna (2015) mencionan que un mayor número de alumnos y alumnas de primaria y secundaria fueron víctimas de violencia, en comparación con quienes declararon que han participado en actos violentos. En términos generales, destacaron que existe mayor propensión a la violencia de estudiantes que son de género masculino (aunque no de forma exclusiva) y tienen más edad en relación con su grupo; su vida escolar es irregular (han repetido grado, bajas calificaciones y cambios frecuentes de escuelas); pertenecen a familias de mayor incidencia de conflictividad; sus padres están menos enterados de lo que hacen fuera de la escuela; y no viven con ninguno de sus padres o solo con su padre. En la Institución Educativa Técnica Sumapaz, no se es ajeno a las circunstancias de violencia escolar, se evidencia, desde la observación directa, repetidos casos de violencia y agresividad escolar; esto genera desorden dentro y fuera del aula afectando los climas de aula, el desempeño escolar y dificulta el relacionamiento entre los estudiantes. Además, al revisar los observadores de los alumnos se encuentra una alta frecuencia de llamados de atención, asociados a violencia y agresividad escolar. Al indagar

sobre el comportamiento escolar registrado en el observador del alumno, encontramos que en los últimos tres años los llamados de atención, tipificados según el manual de convivencia como faltas leves, se han incrementado pasando de 421 registros en el 2017 a 506 registros en el 2018 y 577 registros en el año 2019. Este índice da un panorama general del comportamiento tendenciosamente agresivo en estudiantes de grado primero de primaria. En los repetidos casos que se originan durante el espacio del descanso, son de comportamientos de juegos bruscos que han llegado a ocasionar accidentes como lesiones, fracturas, heridas abiertas, luxaciones y violencia verbal y relacional, los cuales se expresan con vocabulario soez, agravando la situación, si se tiene en cuenta que la población de la institución objeto de estudio ronda los 5 y 8 años, pertenecientes al grado primero de la básica primaria.

Es así, que la formación de los estudiantes no debe medirse solo en el aspecto cognitivo (MEN, 2014) debe tenerse en cuenta las circunstancias actitudinales y las cognitivas dentro de un proceso entendido como integral. Bajo este escenario, se hace necesario generar acciones que permitan abordar y transformar dichas realidades, más aún en los contextos en situaciones de confinamiento vividos en el año 2020. En este sentido, el objetivo del estudio es analizar la implementación de una propuesta lúdica pedagógica medida por Tecnologías de la Información y la Comunicación para disminuir los niveles de agresividad en estudiantes de grado primero de básica primaria de la Institución Técnica de Sumapaz en la actual coyuntura de confinamiento en casa.

MÉTODO

El presente estudio asume una metodología de tipo cualitativa, con un diseño de investigación-acción. La población está confirmada por los estudiantes del grado primero de primaria de la Institución

Educativa Técnica Sumapaz, en la sede Santa Clara, jornada de mañana, ubicada en el municipio de Melgar, Tolima; y su muestra fue censal. La investigación fue realizada en las siguientes fases:

Diagnosticar: En primer lugar, se tiene en cuenta la exploración teórica sobre las temáticas que sustenta esta investigación, permitiendo establecer criterios de análisis que se adaptaran a las necesidades naturales de este proceso; el cual tiene un momento de socialización con los docentes directores de grupo de los cursos a intervenir; en la socialización se describen los objetivos de la investigación y el propósito de la misma. Se aplica una prueba pretest emparentada con la prueba postest, con el fin de conocer los niveles de agresividad de los niños en el contexto familiar. Nos permite tener una línea base sobre la cual definir los resultados de impacto sobre la implementación.

Diseñar un plan o programa para resolver el problema o introducir el cambio: se planea la intervención con el diseño e implementación de una unidad didáctica pedagógica en el que se aborde una reflexión sistemática de las implicaciones de la agresividad de los estudiantes de grado primero de la básica primaria en casa, en particular en el contexto de confinamiento.

Implementar el plan o programa y evaluar resultados: El proceso de evaluación de la intervención se realiza de dos formas; una con la valoración de las secciones descritas en los criterios de evaluación de la propuesta pedagógica; lo que nos permite identificar el grado de vinculación y participación de los padres y la debida orientación que dan a sus hijos. Un segundo aspecto de valoración es la aplicación de una entrevista en la que los padres describen las sensaciones, la percepción y la valoración que les dejó la implementación de la estrategia pedagógica.

Evaluación, la cual conduce a un nuevo diagnóstico y a una nueva espiral de reflexión y acción: Al seleccionar un diseño de investigación-acción las condiciones de los ciclos de intervención y de espiral de conocimiento nos llevan a construir una conclusión que explicará el nuevo escenario descrito como un nuevo diagnóstico situacional lo que permitirá generar nuevas líneas de acción para investigaciones futuras.

RESULTADOS

- **Fase Diagnóstica:** Los resultados muestran la realidad de la convivencia familiar de los niños objeto de esta investigación, puesto que muestra índices preocupantes, en particular lo que tiene que ver con la agresividad física activa y la agresividad verbal activa. Un detalle que llama la atención es que la mayoría de las acciones que se marcan con comportamientos que impulsan la agresividad son las que se asocian a acciones donde los niños buscan llamar la atención, en el que la agresividad es una manifestación de unos condicionantes emocionales, que aunque no pueden afirmarse en el contexto de la investigación, sí se presentan de modo inferencial; estos aspectos han sido tenidos en cuenta para la construcción de la propuesta pedagógica para entender aquellas problemáticas que se han marcado significativos en esta investigación.
- **Fase de Diseño:** Está orientada desde el enfoque de aprendizaje basado en problemas [ABP], esta es una estrategia de enseñanza-aprendizaje en la que tanto la adquisición de conocimientos como el desarrollo de habilidades y actitudes resultan importantes. Desde esta perspectiva pedagógica se presenta la propuesta didáctica denominada “Construyendo

armonía familiar desde un ambiente reflexivo, de construcción de una mejor convivencia familiar apoyado en gran proporción en la participación de los padres de familia con el uso de recursos TIC como el podcasting”. La propuesta tiene tres unidades temáticas divididas en tres secciones; uno, “pensar y reaccionar”, dos, “amo expresar amor” y tres, “palabras para la paz”. La estructura del diseño es el siguiente: 1) Nombre, 2) Área, 3) Grado, 4) Intensidad Horaria Semanal, 5) Presentación del curso, 6) Objetivos de Aprendizaje, 7) Anuncio de Bienvenida, 8) Espacios de Comunicación, 9) Actividades Generales, 10) Competencias a Desarrollar, 11) Resultados de Aprendizaje Relacionados, 12) Contenidos temáticos. Las actividades de cada unidad son las siguientes:

- » Pensar y Reaccionar: Se comparte podcasting, se comparte el caso y las preguntas asociadas, se genera la reflexión, se produce el recurso auditivo.
- » Amo Expresar Amor: Compartir video por plataforma de YouTube, generar espacio de reflexión solo con padres de familia, establecer cambio de rol padre/hijo, producir la nota de voz con la reflexión del ejercicio.
- » Palabras para la Paz: Conversación de las posiciones negativas a proposiciones asertivas, generación de acciones de proposiciones asertivas, generación de contenidos tipo podcasting vía notas de voz por Whatsapp.

En este aparte se encuentra el desarrollo de las actividades diseñadas desde el apoyo de las TIC, para ello se utilizó una

plataforma Speaker. Esta permite editar podcasting en línea facilitando el acceso sin necesidad de descargar ningún tipo de software, esto facilita a los padres el manejo de sus archivos de audio, y su procesamiento.

- **Fase de Implementación:** Los padres de familia interactuaron con los estudiantes en el proceso de acompañamiento para la escucha, fundamentación y construcción de archivos en formato podcasting. Aunque el principio fue difícil con los padres de familia, luego se percibió que al momento de construir los archivos podcast, es decir en el momento de la operacionalización, los padres de familia mecanizan el ejercicio de manera eficiente, como se puede verificar en los resultados de cada unidad compartida públicamente en la dirección.
- **Fase de Evaluación:** Al verificar el cumplimiento de las familias que desarrollaron el proceso, se encontró que al menos de las 30 familias, 25 desarrollaron el podcasting y 21 lo hicieron bajo condiciones aceptables de calidad. Así mismo, finalizadas las actividades programadas en la unidad didáctica se procedió a aplicar la entrevista diseñada en la fase metodológica, con 5 ítem y la cual fue aplicada de manera aleatoria sobre la muestra de la población. Para ello se utilizó el software de análisis Atlas.Ti, el cual permitió asociar en categorías las respuestas de los padres de familia. Para la primera pregunta, en la que se indagaba sobre las dificultades en la construcción de podcasting se encontró que la categoría que más sobresalió fue “Falta de tiempo”, en segunda medida se encontró “dificultades para construir diálogo con sus hijos”, así como las dificultades en la “construcción de podcasting”. Otros aspectos de menor

impacto fueron la carencia de herramientas TIC y el poco conocimiento sobre plataformas de podcasting. Para la segunda pregunta, en la que indagaba sobre la percepción que tenían los padres de familia sobre la capacidad reflexiva en el uso de los podcasting, se encontró que aceptan que esta permite entender las causas que condicionan el comportamiento agresivo de los niños asociados a la falta de tiempo en el cuidado de estos. Otros aspectos relevantes es que les permitió tener un espacio para reflexionar sobre sus problemas familiares.

En relación con la pregunta número 3 en la que se indaga sobre las razones para recomendar esta estrategia pedagógica, los padres de familia afirmaron que representa una estrategia novedosa, así mismo, permite dialogar en familia, que les recuerda el proceso de su niñez al escuchar la radio, además que les permite desarrollar la condición de escucha y entender de manera más sensible las condiciones en que tratan a sus hijos. Para la pregunta número 4, en la que se les solicitó aspectos para mejorar la complementación, la mayoría de los padres de familia coinciden en que se requieren más sesiones para fortalecer el diálogo y la convivencia familiar, en medio de condicionamientos especiales de confinamiento; además, sugieren que para una próxima intervención se suministre equipos inteligentes que faciliten el uso de las aplicaciones, plataformas o programas que se van a utilizar. Finalmente, para la pregunta número 5 se indagó sobre cómo se sintieron en el desarrollo de la actividad pedagógica; se encontró que la mayoría se sintieron motivados, otros pensativos y otros con ganas de hacer más ejercicios después de haber confirmado la aceptación del uso de la herramienta. Esto permite afirmar que los podcasting son una herramienta lúdica que entreteje lazos de comunicación entre el núcleo familiar.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En concordancia con los objetivos se acota que al realizar la fase diagnóstica se encontró un índice de agresividad infantil significativo que coincide con los postulados teóricos y la descripción problema sustentada en la formulación de esta investigación, dificultades en las relaciones intrafamiliares que han minado las conductas de los niños que han expresado su impotencia y falta de acompañamiento en forma de agresividad. Desde otro aspecto se puede afirmar que el contexto aquí estudiado y en relevancia con lo propuesto por Cortés, Nazar y Vargas (2018), se puede afirmar que el uso de plataformas TIC para la construcción de diálogo permite acercarse de otra manera a las realidades sociales de las personas, más allá de llanas necesidades comunicativas; establecer reconocimientos de nuevas realidades, de realidades sumergidas y de escenarios que construyen nuevas identidades al interior de las familias. Ahora bien, desde el punto de vista del aprendizaje, aparte de la claridad conceptual y su repercusión positiva de la intervención para la disminución de los niveles de agresividad, se ha establecido una metodología de aprendizaje desde la el uso de herramientas comunicativas, como lo es el podcasting con fines educativos en un entorno especial de restricción de la movilidad y en el que los niños presentan un contexto inédito de no asistencia a aula y en el que son asistidos por sus propios padres.

Al diseñar la unidad didáctica se tuvo en cuenta las debilidades prescritas en la actividad diagnóstica; de este modo se platearon actividades de fundamentación de conceptos básicos, se estableció la necesidad de realizar dos intentos por ejercicio para suplir el periodo de adaptación según la información encontrada en el contexto situacional de los niños. La construcción de la unidad supuso el reto de llevar todo el engranaje conceptual al

nivel de los estudiantes sin perder el objetivo del proyecto. Puede concluirse que la construcción de la unidad didáctica significó un proceso de observancia y aplicación de los conceptos propios aprendidos durante la maestría. Significó, además, el ejercicio de acercar el proceso de aprendizaje al contexto de la familia, llevar el aula de clase a la convivencia familiar para generar espacios de construcción significativa para el bienestar de los niños. En relación con la implementación, configurado como objetivo número dos, se encontró una disposición positiva e interesada por una nueva didáctica de intervención, una nueva manera de presentar contenidos con alto grado de aceptación por parte de los estudiantes. Se puede concluir que el uso de podcasting permite configurar un espacio de socialización de problemas de convivencia que se abordaron desde una mirada reflexiva en el que los padres de familia decidieron construir con sus hijos desde la observación, la escucha y el diálogo familiar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH). (2017). *Progreso para la infancia. Un balance sobre la enseñanza primaria y la paridad entre los géneros. Comisión Nacional de los Derechos Humanos.* <https://es.unesco.org/news/salen-luz-nuevos-datos-durante-foro-mundial-acoso-escolar>
- Cortés, A., Nazar, M. y Vargas, D. (2018). Modelos de intervención psicológica que incluyan las variables de apego y agresividad. [Tesis de Psicología, Universidad Cooperativa de Colombia] *Repositorio Institucional UCC.* <http://hdl.handle.net/20.500.12494/11367>
- Gómez, N., Zurita, R., López, M., Sánchez, E. y Rodríguez, P. (2018). *Perspectivas teórico-metodológicas de la violencia escolar y estrategias*

de intervención para erradicarlas. Curso en línea para docentes del nivel básico y medio superior. Informe de investigación.

Notiamérica. (2019). *La violencia por acoso escolar en Colombia*. <https://www.notimerica.com/sociedad/noticia-violencia-acoso-escolar-colombia-llega-40-20141101172558.html>

Suárez, A. & Osuna, L. (2015). Prevalencia del bullying relacional en agresores, agredidos y observadores en adolescentes escolarizados del municipio de Melgar – Tolima. *Cultura Educación y Sociedad* 6(1), 109-126. <https://revistascientificas.cuc.edu.co/index.php/culturaeducacionysociedad/article/view/760>

UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Londres: UNESCO. Consultado en dic del 2019. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

Cómo citar este capítulo:

Jiménez Sierra, D., Acosta Benavides, A. y Elizalde, M. I. (2021). El podcasting como estrategia lúdica-pedagógica en la disminución de la agresividad en tiempos de pandemia. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.103-115) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Identificación de oportunidades de la enseñanza remota de emergencia ante Covid-19. El caso de la UAMCEH, México

Challenges and opportunities for remote emergency education in Covid-19. The case of UAMCEH, Mexico

Julio Erick Medina López¹

Amelia Castillo Morán²

Resumen

En el presente trabajo se presentan los resultados de un estudio sobre la disponibilidad y utilización de las Tecnologías de la Información y Comunicación de los estudiantes, ante la emergencia sanitaria de COVID-19 en la Universidad Autónoma de Tamaulipas. En especial, en el caso de la Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades (UAMCEH), los estudiantes y docentes enfrentaron el desafío de transitar a la modalidad virtual durante el periodo académico de primavera 2021, ya que existía poca evidencia que permitiera conocer sobre la disponibilidad del estudiantado sobre el tema de la tecnología en sus hogares y las implicaciones en otros ámbitos como social y económico, siendo este último el más complejo de resolver. Ante ello se presenta un estudio de tipo cuantitativo descriptivo utilizando como instrumento una encuesta que permitió conocer la disponibilidad de tecnologías y conocimiento sobre el uso de estas, identificando principalmente las limitantes con respecto a la disponibilidad de equipo de cómputo y el acceso a internet, pero además se identifica formas de comunicación preferenciales por los estudiantes siendo el uso redes sociales lo que se considera un elemento valioso para la comunicación académica. Ante dichos

1 Afiliación institucional: Universidad Autónoma de Tamaulipas. jemedina@uat.edu.mx - ORCID: 0000-0002-1153-955X

2 Afiliación institucional: Universidad Autónoma de Tamaulipas. amoran@uat.edu.mx - ORCID: 0000-0002-5639-9482

resultados se concluye que los elementos contextuales del estudiante generan oportunidades para transitar hacia modalidades flexibles atendiendo elementos relacionados con el contexto del estudiante.

Palabras clave: aprendizaje virtual, blended-learning, TIC, enseñanza remota.

Abstract

This paper presents the results of a study on the availability and use of Information and Communication Technologies by students during the COVID-19 health emergency at the Autonomous University of Tamaulipas. In the case of the Multidisciplinary Academic Unit of Sciences, Education and Humanities (UAMCEH), students and teachers faced the challenge of moving to the virtual modality during academic period of spring 2021 since there was little evidence to know about the availability of technologies and knowledge about the use of these, identifying mainly the limitations regarding the availability of computer equipment and internet access, but also identifies forms of communication preferred by students, being the use of social networks what is considered a valuable element for academic communication. In view of these results, it is concluded that the student's contextual elements generate opportunities to move towards flexible modalities, considering elements related to the student's context.

Keywords: virtual learning, blended-learning, ICT, remote learning.

INTRODUCCIÓN

Aunque las instituciones de educación superior han desarrollado históricamente sus procesos de formación en modalidad presencial en donde profesores y alumnos interactúan en persona (Galvis & Ed, 2018), los avances en las Tecnologías de la Información y Comunicación han permitido a las instituciones de educación de todos los niveles a adoptar estrategias para su incorporación bajo los modelos de educación a distancia, educación semipresencial, aprendizaje combinado y modelos híbridos flexibles.

La emergencia sanitaria en el contexto de la educación superior y de todos los sistemas educativos a nivel mundial, obligaron a

una transformación en tiempo récord, de las actividades académicas habituales establecidas por los modelos presenciales, hacia mecanismos de enseñanza remota de emergencia.

Específicamente en el caso de las Universidades en México la integración de las TIC la adopción de medidas para dar continuidad al proceso educativo presencial, enfrentó situaciones desafiantes en diferentes dimensiones que se generalizaron en dicho nivel educativo y que tienen que ver con el propio nivel de desarrollo del país y sus características particulares.

Estos desafíos tienen que ver con la desigualdad social, económica, las zonas de riesgo por amenazas naturales, entornos sociales enmarcados dentro de un ambiente de violencia, las dinámicas laborales actuales, los entornos familiares diversos, las eventualidades e incidentes imprevistos en el contexto estudiantil así como situaciones de contingencia sanitarias como la pandemia generada por la enfermedad COVID-19, son solo algunas amenazas a la continuidad del proceso de formación del estudiante en la modalidad presencial.

En diciembre de 2019 la Organización Mundial de la Salud informaba sobre la aparición de un nuevo coronavirus en Wuhan China (World Health Organization, 2019) y para marzo de 2020 declaraba como pandemia global debido a la cantidad de infecciones y muertes provocadas por el coronavirus. Esto de inmediato llevó a todos los sectores de la sociedad mundial a implementar medidas emergentes en sus procesos y el sector educativo no fue la excepción.

En China, el origen de la pandemia, las autoridades educativas presentaron una iniciativa denominada “Suspender las clases

sin dejar de aprender”, que implicaba por una parte, proporcionar recursos de calidad a los estudiantes y por otra, apoyar a los docentes y estudiantes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Zhang et al., 2020). Esta iniciativa, al igual que en muchas regiones del mundo, presentó distintas dificultades entre las que se encuentran:

- Enseñanza en línea limitada por la infraestructura.
- Baja proporción y eficiencia de recursos en línea para la enseñanza.
- El efecto de la educación en línea depende, en gran medida, de la capacidad de enseñanza en línea de los profesores y la experiencia.
- Los estudiantes y los profesores se enfrentan a problemas cuando estudian y enseñan en casa.
- No estaba claro qué modo de enseñanza y pedagogía puede funcionar mejor para la educación en línea.

Tomando como referencia las problemáticas surgidas en China, el panorama para muchas regiones del mundo no fue distinto. En el caso de México, el sistema educativo en el país intentó desarrollar estrategias alternas que permitieran en primera instancia concluir el ciclo escolar, sin embargo, el pasar de una modalidad presencial a una virtual, implicó una serie de situaciones por las que, tanto docentes, estudiantes y padres de familia, se vieron impactados, primero porque no se estaba preparado ni tecnológica y pedagógicamente para cambio de paradigma de forma radical y segundo por factores relacionados con la disponibilidad

de recursos y herramientas tecnológicas para el trabajo remoto. Lo anterior tuvo diversas implicaciones, en el caso de los docentes de la Unidad Académica de Ciencias Educación y Humanidades ya que requerían ajustes a su programa, redistribuir tiempos y estrategias, considerando que todo esto debía que estar mediado por la tecnología y para ello no todos los profesores contaban con la formación adecuada en lo referente a las habilidades tecnológicas y en algunos casos muy poco acercamiento al uso de los computadores y los móviles.

Por otra parte, en el caso de los estudiantes la situación no era precisamente un dominio de uso de dispositivos tecnológicos, sino la poca claridad que existía para abordar el desarrollo de las asignaturas de forma virtual y la baja conectividad para el seguimiento de las asignaturas en línea, provocando inclusive deserción. En el caso de padres de familia, que ante el distanciamiento social la crisis implicó que en cierto sector disminuyeran las fuentes de trabajo con el que sostenían ingresos básicos para sus hogares ya que, de acuerdo con cifras de instituciones oficiales, para abril de 2020 hubo una baja de 12 millones de personas económicamente activas en México, principalmente por encontrarse en un estado de suspensión temporal ocasionado por la cuarentena y sin goce de sueldo (INEGI, 2020).

OBJETIVO

Identificar el grado de disponibilidad, conocimiento y uso de las nuevas tecnologías de la información y comunicación en los estudiantes para el proceso de enseñanza-aprendizaje mediado por las TIC.

MARCO TEÓRICO

Modelos mixtos y aprendizaje flexible

Los modelos mixtos, combinados o *blended learning*, hacen referencia a la combinación de la educación presencial cara a cara con elementos de educación en línea soportada por tecnologías como Internet (Campus, 2010). En este modelo se combina las bondades de la educación a distancia con la educación presencial permitiendo que los estudiantes y los docentes interactúen de forma ilimitada en espacio y tiempo (Campus, 2010) (Adini, Purba, & Sukmawati, 2017). Por lo anterior, la implementación de los modelos flexibles ofrece algunas ventajas tales como el acceso a los cursos a los estudiantes en condiciones que no les permiten atender la normalidad de un curso presencial, por ejemplo reduciendo los gastos de traslado, siendo más convenientes inclusive para estudiantes con dinámicas laborales o escolares muy intensas (Hall & Villareal, 2015) o con situaciones impredecibles que impiden seguir el flujo normal del modelo presencial.

Por otra parte, los modelos flexibles integran elementos adicionales relacionados con la capacidad de que el estudiante cree o construya su propia ruta de aprendizaje decidiendo la mejor alternativa en determinado periodo de tiempo (Cathy M. Littlefield, 2019). Esta flexibilidad con frecuencia se operacionaliza mediante la oferta de opciones dentro del entorno de aprendizaje que permitan confeccionar el curso de acuerdo a las necesidades individuales y circunstancias del estudiante (Goode et al., 2007).

El aprendizaje flexible se sustenta en teorías del aprendizaje consolidadas que lo redefinen como una conversación que lleva a los educadores hacia nuevos marcos de trabajo, basados en el constructivismo social que se caracteriza por los principios

relacionados con la generación del conocimiento que parten de las propuestas de (Bridgland & Blanchard, 2001). En lo que respecta a las características del estudiante, el aprendizaje flexible proporciona una diversidad de opciones y algunas claves para un adecuado entorno de aprendizaje; requiere el compromiso, reflexión, mayor retroalimentación y comunicación dirigida (Collis, 1998).

Las características del aprendizaje flexible incluyen:

- Enseñanza y aprendizaje centrado en el estudiante.
- Enfoques flexibles en el desarrollo y entrega de los programas.
- Permitir que los estudiantes aprendan en distintos momentos, lugares y formas.
- Reconocimiento de la diversidad.
- Comprensión de los contextos donde ocurre el aprendizaje.
- Compromiso con la justicia social.
- Una dependencia de una variedad de recursos y medios de enseñanza y aprendizaje (Bridgland & Blanchard, 2001).

Por lo anterior, las dimensiones del aprendizaje flexible podrían enmarcarse en el cuándo y dónde ocurre el aprendizaje, qué y cómo aprenden los estudiantes y de qué forma otorgar la instrucción, cuáles estrategias se pueden utilizar para administrar las actividades de aprendizaje, qué tipos de recursos pueden proporcionarse a los estudiantes, cuáles tecnologías son realmente útiles para el aprendizaje, enseñanza y administración y cuándo y

cómo proporcionar evaluación y qué tipo de soporte se dará a los estudiantes y docentes.

EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE: DIDÁCTICA NO PARAMETRAL

Es importante considerar que recientemente se considera no únicamente la enseñanza, sino el aprendizaje como un proceso constructivo interno de quien aprende, por eso la didáctica es parte relevante del proceso del modelo que se necesita ser diseñado, sin embargo es necesario, pensar en que la didáctica requiere elementos que se acerquen a las características de los estudiantes y docentes, por eso la denominada *didáctica no parametral*, se presenta como una postura que comprende el proceso de enseñanza como un proceso intencional de permanente promoción de ruptura de sentidos y significados en el propio devenir existencial, no instala parámetros, sistemas de creencias, mitos ni rituales propios de la lógica civilizadora, lo que implica formar pensando en sujeto pensantes (Quintar, 2008). Por lo que esta línea de trabajo académico no parametral, cambia el espacio limitado de lo escolar y permea en otros espacios, logrando algo más que enseñar (Quintar, 2009) por tal motivo plantea que lo no parametral pueden constituirse en formas diferentes para enseñar y de aprender porque para que un modelo o metodología de enseñanza-aprendizaje flexible funcione, será necesario dejar parámetros establecidos como la presencialidad y avanzar a otras modalidades mediante el uso de las TIC.

MÉTODO

El tipo de la investigación corresponde al enfoque cuantitativo de tipo transeccional descriptivo. Los participantes corresponden

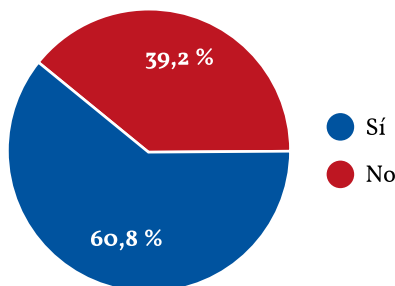
a 51 estudiantes de los grupos de la Carrera en Atención al Desarrollo y Bienestar Infantil de la UAMCEH durante el periodo 2020-I, por lo que se recurrió a una muestra no probabilística en donde la selección de los sujetos se realizó de forma intencionada por criterios de accesibilidad. El instrumento utilizado es una Encuesta sobre disponibilidad y utilización de TIC, para la atención de actividades académicas durante COVID-19.

RESULTADOS

Las principales preguntas pretendían conocer a los estudiantes y los contextos de los estudiantes, quienes indicaron en un 84,3 % como lugar de residencia la zona urbana mientras que un 15,7 % mencionan que viven en zonas rurales. De igual forma se identificó el 74,8 % de los estudiantes encuestados se dedican únicamente a estudiar mientras que el 21,6% combinan el trabajo con el estudio. También se cuestionó sobre la disponibilidad de equipo de cómputo en el hogar en donde el 60,8 % indicó que contaba con algún dispositivo computacional y un 39,2 % no contaba con este como puede observarse en la Figura 1.

Figura 1. Disponibilidad de equipos de cómputo

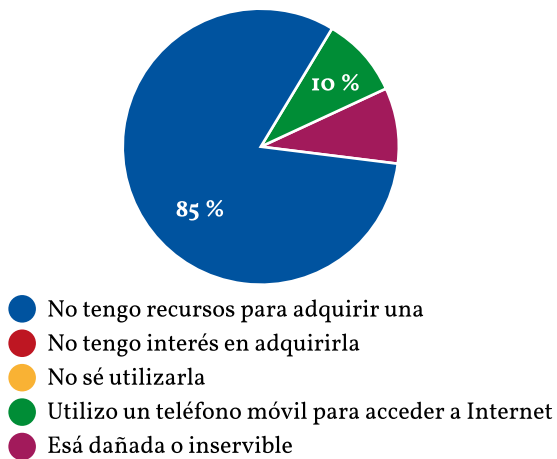
¿Dispones en tu casa de alguno de los siguientes equipos:
Computadora de escritorio, computadora portátil o tableta?



Al cuestionar las razones del por qué no disponían de equipo de cómputo se argumentó en un 85 % cuestiones económicas, un 10 % porque sus equipos estaban dañados y otro 10 % porque utilizaba el celular como se muestra en la Figura 2.

Figura 2. Razones por las que no se dispone de dispositivos computacionales

¿Por qué razón no dispones de computadora de escritorio
computadora portátil o tableta?

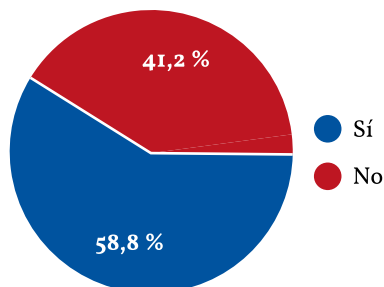


Este contexto en el que se encontraban algunos estudiantes limitó la posibilidad de llegar a ellos, lo que representó para los docentes la búsqueda de estrategias que consideraran la virtualidad o esperar el regreso a la normalidad ya que la problemática que se abordaba constantemente era la falta de recursos de los alumnos para adquirir datos y tener internet al responder un 58,8 % que contaban con Internet y un 41,2 % no disponían, lo que se evidenció cuando se indagó sobre las razones del porqué no contaba con internet, en donde la respuesta fue nuevamente las limitantes económicas y la no existencia de proveedores de redes de internet en las comunidades donde vivían, predominantemente rurales.

Lo anterior permitió esclarecer el tema de disponibilidad como puede observarse en la Figura 3:

Figura 3. Disponibilidad de internet de los estudiantes

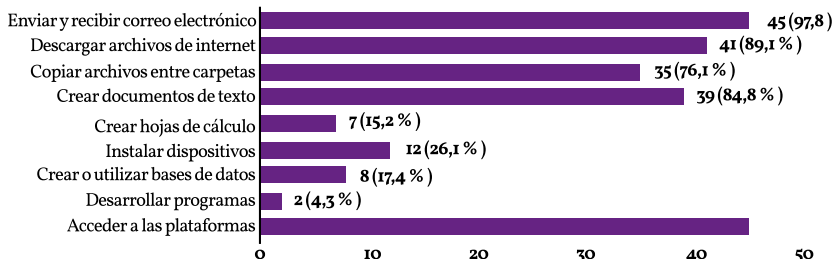
¿Cuentas con algún tipo de acceso a Internet en tu casa?



En lo que respecta al tema de habilidades digitales, se les preguntó sobre conocimientos potencialmente requeridos para realizar actividades virtuales, como enviar correos, descargar archivos, hojas de Excel o desarrollar programas; los resultados se muestran en la Figura 4, identificándose que los participantes saben cómo realizar tareas consideradas como esenciales:

Figura 4. Conocimientos y habilidades digitales

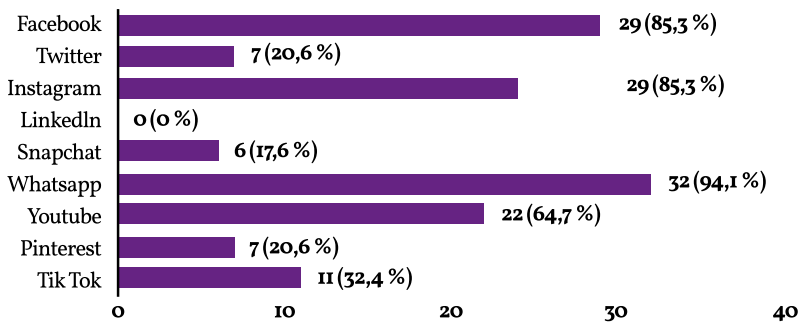
Cuando utilizas la computadora conoces cómo realizar lo siguiente
(Puedes seleccionar varias opciones):



Indagando adicionalmente los conocimientos y uso de TIC, se les cuestionó sobre el uso de las redes sociales, identificando que la más utilizada por los estudiantes era el WhatsApp con un 94 %, después Facebook con 85 % y en tercer lugar Twitter con 20 % resultado que permite visualizar el grado de interés en estas tecnologías ya que además indican que en promedio emplean de 4 a 6 horas diarias a las redes sociales lo que se aprecia en la Figura 5:

Figura 5. Uso de redes sociales por los estudiantes

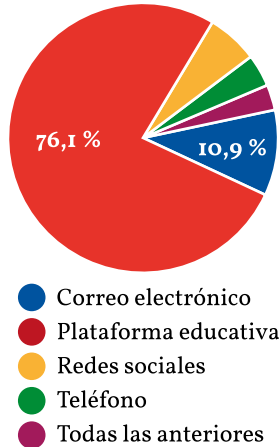
¿Cuál o cuáles de las siguientes redes sociales has utilizado recientemente?
(Puedes seleccionar varias)



Con respecto al cuestionamiento sobre los medios utilizados por los profesores para el seguimiento de las asignaturas de forma remota, un 76,1 % de los estudiantes mencionaron que se realiza mediante alguna plataforma educativa (Moodle, Google Classroom y Blackboard), otro 10 % mediante correo electrónico, 10 % mediante redes sociales y otro restante utilizaba una combinación de las anteriores como se observa en la Figura 6.

Figura 6. Medios por los que se dio seguimiento a las asignaturas

¿Podrías indicar los medios de comunicaciones con los que estás dando seguimiento a tus asignaturas?



DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados encontraron respuestas de gran importancia para identificar los factores asociados al grado de disponibilidad de los recursos tecnológicos de los estudiantes para continuar planteando la organización tecnológica para ciclo académico con mayor certeza en las herramientas con potencial de mediación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El tema de la emergencia sanitaria colocó al ámbito educativo en tensión, primero por no existir un plan de emergencia que integrara los elementos necesarios para que los estudiantes continuaran el ciclo escolar y es importante resaltar que el hecho puede ser multifactorial, la capacitación de los docentes, la intervención institucional, las limitantes sociales, laborales y económicas.

En esa realidad que los actores del proceso académico vivieron, el aislamiento social y las emociones generadas por un ambiente

de aprendizaje nuevo, incierto y accidentado, limitó o puso en riesgo la posibilidad de continuar estudiando. Sumado a ello, la limitación de los estudiantes para la comunicación con los docentes y la medicación por sistemas tecnológicos exhibió que el proceso de enseñanza aprendizaje podría no estar situado en los estudiantes ya que no todos cuentan con recursos de internet y equipos, por lo que se identifican áreas de oportunidad para pensar diseños instruccionales que tomen en cuenta otros factores sin dar por hecho que todos los estudiantes se encuentran en igualdad de condiciones para el trabajo remoto.

En este ejercicio investigativo se identifica la necesidad continuar con la exploración de alternativas que ya están posicionadas desde hace tiempo en los modelos educativos tales como el aprendizaje combinado o modelos mixtos que respondan a las necesidades del aprendizaje de los estudiantes flexibilizando del proceso enseñanza aprendizaje que permita al estudiante elegir diversas alternativas de seguimiento de un curso ante situaciones emergentes o particulares como las ya descritas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bridgland, A., & Blanchard, P. (2001). Flexible delivery/flexible learning... does it make a difference? *Australian Academic and Research Libraries*, 32(3), 177-191. <https://doi.org/10.1080/00048623.2001.10755158>
- Campus, Y. E. (2010). A Blended Learning Model. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 11(July), 78-97.
- Cathy M. Littlefield, S. D. (2019). Fitting Flexibility Across the Curriculum. En *Hybrid-Flexible Course Design Implementing student-directed hybrid classes* (pp.144-152). <https://edtechbooks.org/hyflex>

- Collis, B. (1998). New didactics for university instruction: Why and how? *Computers and Education*, 31(4), 373-393. [https://doi.org/10.1016/S0360-1315\(98\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0360-1315(98)00040-2)
- Galvis, Á. H., & Ed, D. (2018). Oportunidades y retos de la modalidad híbrida en educación superior. En S. E. T. Comfenalco (Ed.), *Conferencia Internacional de Ambientes Virtuales de Aprendizaje Adaptativos y Accesibles* (pp.35-44).
- Goode, S., Willis, R., Wolf, J., Harris, A., & Director, I. (2007). Enhancing is Education with Flexible Teaching and Learning. *Journal of Information Systems Education*, 18(3).
- Hall, S., & Villareal, D. (2015). The Hybrid Advantage: Graduate Student Perspectives of Hybrid Education Courses. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 27(1), 69-80. <https://ezproxy.lib.uwm.edu/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&AuthType=ip,uid&db=eric&AN=EJ1069791&site=ehost-live&scope=site>
- INEGI. (2020). *Comunicado de Prensa, 264(20) 1 de junio de 2020 Resultados de la Encuesta Telefónica de Ocupación y Empleo (Etoe)*. https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/enoe_ie/ETOE.pdf
- Jonker, J., & Pennink, B. W. (2010). The Essence of Research Methodology - Complete Book. En *Zhurnal Eksperimental'noi i Teoreticheskoi Fiziki*. <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:No+Title#0>
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización* (p. 48).
- World Health Organization (2019). *Coronavirus Disease (Covid-19) Outbreak: Rights, Roles and Responsibilities of Health*

Workers, Including Key Considerations for Occupational Safety. *World Health Organization (WHO)*, December, 1-3.

Zhang, W., Wang, Y., Yang, L., & Wang, C. (2020). Suspending Classes Without Stopping Learning: China's Education Emergency Management Policy in the COVID-19 Outbreak. *Journal of Risk and Financial Management*, 13(3), 55. <https://doi.org/10.3390/jrfm13030055>

Cómo citar este capítulo:

Medina López, J. E. y Castillo Morán, A. (2021). Identificación de oportunidades de la enseñanza remota de emergencia ante Covid-19. El caso de la UAMCEH, México. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.117-132) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

P
A
R
T
E

II

**NUEVAS
HUMANIDADES
Y NUEVAS
PEDAGOGÍAS**

Las nuevas humanidades en incertidumbre planetaria

Juan Miguel González Velasco¹

La humanidad en este devenir en salud ha tenido diferentes transformaciones y formas de pensar en época de pandemia, esta última no solo se ve como una catarsis en salud sino multidimensional en varios ejes, salud, política, economía, educación, social entre otras. El ser humano ha tenido que afrontar diferentes luchas y lógicamente la crítica a las visiones reduccionistas, a paradigmas clásicos unilaterales y a procesos academicistas históricamente logrados por luchas de poderes lejano al contexto de su origen, es por ello que uno de los procesos filosóficos que permiten mejor entender estos cambios de la humanidad, la Ecología de Saberes. Un nuevo ser humano se acerca más resiliente, prospectivo, planetario y amplio a la incertidumbre como aprendizaje de su ser.

¹ Profesor e investigador Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia
jmgonzales9@umsa.bo

LO COMPLEJO EN LA HUMANIDAD

Para poder entrar en debate en este breve capítulo partiremos de una premisa fundamental en la construcción del mismo, es decir, la linealidad propia del pensamiento experimental o científico es un elemento complementario de esta forma diferente de construir la investigación científica, es decir la complejidad y la transdisciplinariedad. No es imperativa una exclusividad de posiciones simplistas, analistas, lineales, consecuentes y sobre todo no es necesario recurrir solo al binomio trillado de la investigación “un problema una solución” sabiendo que el pensamiento es dialógico, recursivo y retroactivo.

Pero, ¿qué es la complejidad? Lo complejo se aproxima, se define de alguna forma por ser lo desconocido, lo oscuro, el desorden, lo incierto, la antinomia y lo dialéctico, es en suma la ruina de la física clásica y de la ciencia asentada en el dominio del método científico, de carácter analítico. La complejidad es sin duda un nuevo formato conceptual que debe propiciar una nueva forma de comprender y explicar la realidad; debe conducirnos, en suma, al pensamiento complejo (González, 2009, p.35).

Para Morin (2005) la complejidad significa básicamente que:

- La amalgama de interacciones de un sistema es tal que no pueden concebirse solo analíticamente, por lo que no tiene sentido proceder por la vía del conocimiento de variables aisladas para dar cuenta de un conjunto de subsistema complejo.
- Los sistemas ocultan las constricciones y emergencias que permiten sus saltos cualitativos internos, lo que se opone a la visión clásica del avance evolutivo lineal.

- Los sistemas complejos funcionan con una parte de incertidumbre, ruido o desorden, lo que se contrapone al modelo clásico que elimina estas consideraciones.
- Es “lo que está tejido en conjunto”, es un pensamiento que relaciona y que se opone al aislamiento de los objetos de conocimiento.
- Es un cuestionamiento, no una respuesta, es un desafío al pensamiento y no una receta de pensamiento.
- Es un conocimiento que se pregunta sobre su propio conocimiento.
- Es el reconocimiento de las incertidumbres y de las contradicciones, pero también la aceptación del determinismo, de las distinciones y separaciones que requieren ser integradas.
- Es un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, etc.

En este sentido lo complejo sería un elemento de la transformación, por lo que es necesario pensar la educación como una transformación del sujeto y de la sociedad misma (González, 2008a).

Visto desde la educación, es necesario reorganizar los componentes tanto de la didáctica, la concepción pedagógica, el diseño y el desarrollo curricular y desde luego el proceso de aprendizaje y enseñanza. Como encarar una educación compleja, una didáctica compleja, un currículo complejo y un proceso de aprendizaje y enseñanza biunívoco. Y es en este último que podemos profundizar

tomando en consideración que el presente capítulo está dirigido a analizar desde la complejidad el papel de la educación y el proceso de investigación científica (Morin, 2000a).

Tomando en consideración el concepto de complejidad, ya no es posible hablar de proceso enseñanza-aprendizaje como un sistema dual simple o pensar solamente en proceso aprendizaje y enseñanza de la misma forma, y esto a su vez articularlo a la investigación de aula o investigación científica compleja, simplemente no encaja y resulta insuficiente en nuestras aspiraciones. En la complejidad el aprendizaje no es un fin, es un proceso permanente donde el estudiante aprende, pero también desaprende y reaprende de tal manera que el objeto aprendido tiene varias aristas y varias formas de ser pensado, reflexionarlo, de ser apropiarse en su esencia compleja. En este sentido podemos hablar de un proceso de desaprendizaje, reaprendizaje, aprendizaje y complejización de un objeto (PDRAC), el mismo que ya es un proceso no tan simple, no lineal y no único, es decir el aprendizaje debe llevar a la complejización del objeto a aprender; este es un punto muy importante cuando hablamos de investigación, que en su sentido simple conceptual significa “indagar o seguir la huella de algo”. Desde el pensamiento complejo y entendiendo el PDRAC, investigación significaría indagar o seguir la huella compleja de algo”.

EL CUESTIONAMIENTO DEL REDUCCIONISMO EN LA HUMANIDAD

En el marco del paradigma de la complejidad, la concepción simplista del “método científico” en el análisis de lo social (multi-causalidad, subjetividad, definición/delimitación del objeto, aparición del azar, etc.) ha conducido, como en otros campos

del conocimiento, a un limitante, parcial, rutinario y atrofiado conocimiento de la complejidad de lo humano colectivo, dado que al simplificar la realidad se tiene la creencia de que se la conoce y también se tiene la creencia de que se la domina (Morin, 2000a).

Desde hace más de tres siglos, el modelo clásico de ciencia que ha dominado en la cultura de occidente se caracteriza por el monismo y el canon metodológico, la explicación causa-efecto y la razón instrumental, la objetividad, el privilegio de la experimentación.

Esta visión del método científico, que se inició con los aportes de Newton sobre la construcción de un universo de leyes absolutas y eternas para la explicación de la naturaleza bio-física y humano-social. Esta visión comenzó a ser cuestionada desde hace dos siglos por la filosofía crítica y la filosofía existencial, y con mayor intensidad a mediados del siglo XX con las interrogaciones de diversas disciplinas, campos y teorías, sin obtener respuestas convincentes.

En el siglo XX la primera revolución científica, generada por la física cuántica (Bohm y Heisenberg) provocó el cuestionamiento de toda idea de unidad simple en la base del universo. La introducción de la incertidumbre como componente sustancial en el conocimiento científico provocó la toma de conciencia epistemológica sobre las premisas del saber científico.

Algunos de los problemas que ahora se plantean las ciencias bio-físicas como la *relatividad*, la *indeterminación*, el *contexto* o la *subjetividad* ya se habían planteado por las ciencias humanas y sociales, dado que las determinaciones, leyes, causas y orden preconizado por aquellas no eran suficientes para explicarlos. Esto es indicativo del agotamiento del paradigma en que se sustenta la ciencia

clásica instrumental, en la cual se pueden apoyar las siguientes evidencias: imposibilidad de recoger procesos naturales en el marco de un pequeño número de leyes, la imposibilidad de explicar fenómenos naturales por procedimientos lineales caracterizados por la repetición y la predictibilidad, la inclusión del tiempo en el análisis de los fenómenos bio-físicos que demuestra que la reversibilidad y el determinismo solamente pueden aplicarse a casos simples y limitados.

La realidad, efectivamente, y gracias a la complejidad aportada por los nuevos sistemas de comunicación-información, no puede ser analizada de forma lineal ya que los cambios que se producen son exponenciales y acelerados, múltiples y complejos, de tal manera que hoy se entiende que la evolución no se desarrolla a partir de cambios lineales sino en función de saltos, de bucles, es decir, no se puede poseer una visión estable del mundo, fruto de creencias tales como “las mismas causas producen los mismos efectos”; hoy día, se sabe que los efectos modifican las causas simplemente porque los procesos se dan en redes; no se sabe dónde se inicia y dónde concluye un fenómeno, porque estos se dan al unísono en sistemas de redes inextricables y complejos (Colom y Núñez, 2001:30-33).

SOLO UN PUNTO, EL SUJETO QUE SE TRANSFORMA INVESTIGA

Uno de los elementos más trascendentales en investigación, es la concepción que tenemos sobre el investigador, qué significa además investigación, qué es un problema de investigación y cómo lograr que la metodología de investigación no sea una receta mal vista por los estudiantes en las universidades. Se tiene el prejuicio

de creer que hacer investigación es para una élite específica y que la terminología empleada es cuestión de mucha especificidad.

Durante muchos años se nos ha hecho memorizar que para hacer investigación hay que desarrollar los pasos del método científico al pie de la letra, que todo parte del manejo de variables que se comprueban experimentalmente bajo condiciones de control y bajo estereotipos humanos y científicos muy propios de los que nos dedicamos a hacer ciencia.

La primera interrogante que me surge de este análisis es, si la ciencia es única o si hay diferentes tipos de ciencia, que el método científico se aplica de manera uniforme a todo tipo de ciencia; lo cierto es que durante muchos años nos hemos centrado en las famosas ciencias puras bajo esquemas de construcción científica rígida, con la famosa certeza de decir que, “lo comprobado aquí, se puede reproducir en China”, esa es la linealidad científica de la cual durante muchos años nos hemos entramado rígidamente. El cuestionamiento es muy grande, principalmente a finales del siglo XX y principios del siglo XXI cuando la misma ciencia y lo construido por científicos de todo el mundo pierden el “control” de la naturaleza misma, de lo que ellos mismos han construido en un mundo meramente científico y tecnológico que satisface las necesidades básicas y las comodidades de la humanidad, tan simple como el manejo de un ordenador, la telefonía, el auto-transporte, la aviación, y bueno, la lista es larga.

Es importante complejizar la comprensión de que un investigador desde el mismo origen de la humanidad, ha manejado dos elementos básicos de la investigación como ser la curiosidad y la observación, no podía quedarse como decía Platón dentro de la cueva observando las sombras que se reflejaban del fuego y que afuera le esperaba un mundo por descubrir, la pregunta es si

“controlar” es la palabra adecuada o necesaria, o si la satisfacción de sus necesidades lo llevó a generar tecnología y entrar en la construcción de su propia bola de nieve, llamada ciencia, para varios fines.

Uno de los problemas que más nos lleva a reflexionar y a plantear el cuestionamiento de la ciencia lineal o reduccionista, causal, unitaria y rígida, es el tema del consumismo de la naturaleza, el tema del desecho, del residuo en cada descubrimiento, en cada producto tecnológico. Podemos generar una empresa productora de papel a base de madera, pero a cambio de ello, de generar papel se genera el residuo, el desecho, este es un aspecto que llamo a cuestionar: “causa-efecto”, “ensayo-error”, “producto-desecho”; es un tema de nunca acabar, cuando cuestiono que ese desecho se encausa en otras vertientes como salud, economía, medio ambiente. No es posible negar que sea una lucha contra la misma ciencia y los que hacen la ciencia. Es aquí donde existe la diversidad científica, ya no es posible seguir trabajando solo desde la disciplina o la interdisciplina como elemento dominador de lo uno sobre lo otro, hay que entrelazar el conocimiento, ver todas las aristas posibles de construcción del mismo, es donde la transdisciplinariedad juega un importante rol en los procesos de investigación (Nicolescu, 2002).

No estamos hablando de un investigador común de la ciencia lineal con características de desarrollo científico reduccionista “causa-efecto”, sino de un sujeto con algunos niveles de acercamiento a la complejidad para reflexionar sobre ella y generar procesos de transformación educativa, por ejemplo, si hablamos del bucle educativo.

Partiendo del sujeto, hasta su vinculación con la sociedad o la comunidad científica compleja, en doble sentido de apropiación encontramos los siguientes niveles:

1. Nivel profundo del investigador
2. Nivel sensible del investigador
3. Nivel complejo y transdisciplinar del investigador

Partiremos de la discusión compleja de los niveles de formación de un investigador en la complejidad que no deberían alejarse de los de un investigador reduccionista, ya que lo que cambia es la visión científica. El nivel profundo del investigador está arraigado en el sujeto, la primera interrogante es: ¿el investigador nace o se hace? La respuesta bioquímica y social es positiva para ambas opciones, por un lado nacemos con las biomoléculas (ADN y proteínas) necesarias para desarrollarnos como investigadores o científicos, somos curiosos desde nuestro origen, desde la concepción, somos parte de un momento de incertidumbre o azar, genéticamente hablando. Socialmente, en el más fuerte sentido vigostkyano somos sujetos sociales, y tomamos de la sociedad, parte de lo que somos. Lo interesante será complejizar si partimos de este nivel o hay elementos de afuera hacia adentro que nos involucran biúnicamente.

No es posible pensar en un solo sentido en la complejidad, esto es parte de hacernos investigadores complejos. En este nivel existen algunos componentes esenciales, ya hablamos de lo genético y lo social, inmerso en esto está la curiosidad, la incertidumbre la metacognición y la metacomplejidad, son cuatro elementos profundos del sujeto necesarios para desaprenderse, reaprender y aprender investigación compleja; es decir, no podemos concebirnos como sujetos pasivos o creados a partir de una receta de método científico, ni mucho menos creados a partir de un sistema educativo, estos son parte de lo que somos y fuimos.

La pregunta clave del investigador extrínseca e intrínsecamente es el por qué. Esta palabra nace en la curiosidad del sujeto, en la motivación que da la incertidumbre del conocimiento y estos son elementos clave para entrar en el pensamiento complejo. Pensar en la complejidad algo, no es tarea fácil, es uno de los elementos más importantes si deseamos ser un investigador complejo, para ello también es necesario tomar conciencia de lo que pensamos, es decir en la metacomplejidad. Pasar a un segundo nivel de formación no es tarea fácil, es aquí donde el proceso educativo juega un rol importante, ya que muchos sujetos con potenciales de investigadores se truncan y nunca pueden desarrollarse, principalmente en lo social, como un investigador complejo. La pregunta es cómo desarrollar las complejidades que faciliten la “sensibilidad por la investigación” pasar al nivel sensible de investigación donde el investigador indague, observe complejamente, transforme su realidad y conduzca todo accionar en función del contexto donde se desarrolla; este es un nivel muy interesante pues el investigador en potencia ya es capaz de hacerse un transformador social desde la complejidad, este es un gran paso para el investigador no como una solución perfecta a algo utópicamente pensado desde la ciencia reduccionista. Uno de los cuestionamientos más grandes de la ciencia moderna es ver a la técnica de investigación, la observación como un proceso simple en un mundo donde todo es buscar problemas para solucionarlos, sin embargo el observar dentro de la complejidad es justamente buscar los “bucles” de lo observado: complejizar lo observado, reflexionar sobre ello, llevarlo a la incertidumbre, a los elementos dialógicos, recursivos de la complejidad y en función a ello desaprender, reaprender para aprender. Se trata de un proceso en varios sentidos sin puntos de inicio y fin.

Pasar al tercer nivel de formación del investigador complejo, es decir, al nivel complejo transdisciplinar del investigador supone

que el investigador ya tiene en función de su visión transformadora una visión firme de la realidad compleja en la que investiga, indaga, observa, se cuestiona, adopta un estado de flujo o sensibilidad cognitiva muy aguda que le permite cuestionar la teoría, entrar en crisis, complejizar la práctica; hay ya un gran desarrollo de su aula mente social es decir, de su espacio intersubjetivo complejo que le permite desaprender, reaprender para aprender algo y sabe que la disciplina le queda pequeña y necesita de la coordinación con otras disciplinas para transdisciplinar el proceso de investigación compleja. Es en este nivel donde el investigador complejo es un sujeto creador, reflexivo, complejo, transdisciplinar y se vuelve más religioso de sus investigaciones, ya que se tiene confianza a sí mismo como para complejizar lo que investiga, hacer más problemas de las soluciones no cerrándose en su mundo, ni viendo lo construido como un fin o un principio sino como un espiral donde no está ni en la base o en la punta está dentro del mismo construyendo, reconstruyendo y complejizando el conocimiento; esto es algo que un investigador reduccionista lo ve como un fin y no como un sistema complejo.

Lo complejo es que el desarrollar una investigación en esta visión paradigmática no nos lleva a pensar en un solo camino o un método único científico, es decir planteamos una estrategia compleja que se crea dentro del problema en sí, podemos hablar de elementos macro de formación del investigador y de la misma investigación que los bucles del pensamiento complejo ofrecen como puntos de reflexión, pero nunca como un fin sino como un proceso en metaespiral (González, 2006a, 2006b, 2007, 2008a, 2008b, y 2008c)

LA EDUCACIÓN EN LO EMERGENTE

Tomando en consideración este proceso metacomplejo de la educación y la visión de aula-mente-social como un elemento

central de una nueva visión didáctica de la educación, que rompe los modelos tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Incorporo un nuevo elemento, el “bucle educativo” es decir el elemento de ida y vuelta de cualquier proceso de aprendizaje y enseñanza. Hay procesos de cambio educativo variable que lleva al estudiante a aprender, desaprender y reaprender un conocimiento. El aula-mente-social es en sí misma un bucle, que en metacomplejidad educativa permite el planteamiento de modelos de planificaciones de aula metacomplejas, espiral, icónicas, circulares, doble ícono, y otras, más allá del modelo simple o reduccionista de llevar una clase convencional. Otras formas de bucle educativo serían la metacognición, la sensibilidad cognitiva, el currículo, la didáctica compleja, la investigación transdisciplinar, y otros más que forman parte del proceso educativo. Bucle educativo es todo aquello que ahora está y en otro momento cambia de manera simple o compleja, que por su naturaleza dialógica en tiempo y espacio no existe límite en las posibilidades de ese cambio (González, 2009).

En este sentido el pensamiento complejo trata de pensar conjuntamente y sin coherencia dos ideas que sin embargo son contrarias (Morin, 2005: 13). La contradicción debe ser siempre complementaria, se debe pensar en transformaciones, disyunciones y en la diversidad. De esta manera existen los bucles, es decir, orden y desorden, entre lo unitario y lo múltiple, entre lo uno y lo complejo, entre lo singular y lo general, entre la autonomía y la dependencia, entre el aislamiento y lo relacional, entre la organización y la desorganización, entre la invarianza y el cambio, el equilibrio y desequilibrio, la estabilidad y la inestabilidad, la causa y el efecto, la apertura y el cierre, lo normal y lo desviante, lo central y lo marginal, lo improbable y lo probable o entre el

análisis y la síntesis. ¿Cómo articular los bucles principalmente educativos cuando hablamos de investigación científica?

En la complejidad es necesario pasar de método científico a estrategia, es “una ayuda a pensar por uno mismo para responder al desafío de la complejidad de los problemas y la metodología de investigación como un sistema complejo es decir que un sistema complejo es una representación de un recorte de la realidad que adquiere la forma de una totalidad organizada (García 2000, p.21), compuesta por la interrelación de elementos heterogéneos. El concepto de interrelación sugiere la imagen de que el sistema no es una entidad estática, sino una forma activa y dinámica.

El sistema puede ser considerado un todo, una totalidad, en este sentido presenta la forma de una unidad global (Morin 2005, p.23). Asimismo, las partes del sistema pueden establecer encuentros o interacciones entre ellas, que adquieren la forma de interrelaciones.

Adicionalmente las partes o elementos no sólo son heterogéneas, sino también interdefinibles; es decir se determinan mutuamente (Colom y Núñez, pp.32-33).

La organización de un sistema es la disposición o estructura del conjunto de relaciones establecidas entre los componentes (Morin, 1974, p.5). Resulta importante aclarar que las propiedades del sistema son cualidades emergentes, es decir están determinadas por la naturaleza de las relaciones (la estructura) y no por sus elementos componentes.

Un sistema complejo no es un objeto de la realidad que exista independientemente de un observador-conceptuador capaz de

elaborar teóricamente dicho sistema como objeto de estudio. Un sistema complejo es una totalidad organizada que exhibe propiedades emergentes y donde los términos sistema, organización e interacciones se complican y no se hace posible pensar uno sin los otros (Morin 2005:29).

Encarar los bucles educativos parte de esta visión de metodología de investigación como un sistema complejo donde los tipos de investigación permiten esa variabilidad. Tal es el caso de la Investigación Acción Participativa que vista en su modo convencional implicaría el manejo de las fases de observación, reflexión, acción y nuevamente reflexión, recorriéndolo tantas veces fuese necesario con la finalidad de lograr un cambio social donde el mismo investigador sea partícipe. Tomando en consideración lo anteriormente expuesto, la IAPC (Investigación Acción Participativa Compleja) se estructura en la complejidad y la transdisciplinariedad incorporando: 1. Observación, 2. Deconstrucción, 3. Reconstrucción y 4. Complejización. Es decir que desde la complejidad entra en sus bucles y en estrategias complejas, que bien pueden ser una o varias. Aquí planteamos como ejemplo una metodología de investigación IAPC con cuatro estrategias complejas que, acorde a la problemática, se complejiza y se transdisciplina (González, 2009), veámoslo:

No es posible hablar de un inicio o fin del proceso, sino más bien de un proceso complejo de investigación que permite separarlo en sus componentes o partes y estas, a su vez integrarlas en un todo; es necesario analizar los principios de la complejidad para poder entender este proceso complejo. No es la solución, sino un proceso de reflexión compleja a partir de la realidad compleja que se plantea, con todos los elementos de los niveles que en anteriores párrafos hemos discutido, es decir, curiosidad del investigador,

azar, incertidumbre, aula mente social, metacomplejidad, transformador social y otros más, que por el tema de la complejidad no podemos cerrar sino, que se debe ofrecer como parte de un proceso infinito de construcción, reconstrucción y deconstrucción de la investigación, la metodología de investigación y la ciencia misma.

Continuando con los ejemplos de lo que planteamos, pensemos en la complejidad y analicemos una investigación IAPC vista desde el proceso desaprendizaje, reaprendizaje y aprendizaje en aula; ese espacio microsocioal, reflexivo donde desde un pensamiento complejo de la educación, ocurren muchos procesos de investigación. La pregunta es *cómo investigarlos*.

Pero, como hemos observado y pensando desde la complejidad, no es posible hablar de pasos del método científico o recetas científicas, ni tampoco ver la ciencia como la solución para satisfacer nuestras necesidades, es más que eso.

LOS NUEVOS RETOS EN LA INVESTIGACIÓN

Los retos de la investigación tienen diferentes horizontes, estamos en un proceso de revolución científica, para muchos estamos en una cuarta o quinta revolución, donde las visiones paradigmáticas se entrecruzan y se cuestionan. Son varios los retos, pero el más importante radica en la posibilidad de reencauzar la ciencia, es decir superar el reduccionismo, el consumismo y la destrucción de la naturaleza y de la misma humanidad. Ir más allá de la satisfacción de las necesidades de los seres humanos, su comodidad y el conformismo con el binomio problema-solución. La ciencia en sí no es lineal, ha tenido un punto de inicio, es más que una sucesión de puntos, épocas y logros. La complejidad y la transdisciplinariedad son una forma de encarar el problema, mas no la

solución. Se deben generar procesos investigativos lejos de recetas metódicas, universales, holísticas y analíticas.

Haciendo una síntesis compleja de los nuevos retos a encarar por parte de la investigación científica tenemos:

- La ciencia y la investigación científica tienen que buscar la aplicación en sentido práctico y teórico de principios éticos que permitan el desarrollo de valores.
- Orientar la investigación científica a dejar de lado la visión de ciencia consumista, productora de residuos y destructora de la naturaleza.
- La investigación científica es una herramienta de la humanidad que permite el surgimiento de la sociedad, la humanización, la diversidad y la transformación en todo sentido.
- La investigación científica debe ser aplicada de tal manera que rompa los estereotipos adquiridos a través de siglos de dominación reduccionista, la investigación no es algo que está lejos de cualquier ser humano, es algo que genética y socialmente vamos desarrollando.
- Es tiempo de salir de la isla de la disciplina, trascender en la interrelación científica y coordinar la construcción de conocimientos, es decir la transdisciplinariedad.

Si es necesario modificar los procesos de investigación científica según nuevas visiones paradigmáticas, es necesario pensar en una nueva forma de educación de nuestros pueblos, en una pedagogía compleja, una didáctica compleja y transdisciplinar, en una nueva

forma de visión del mundo y del cosmos, de una nueva currícula educativa y de un nuevo sujeto investigador.

La metodología de investigación debe pasar de simple manejo recetario o manera de hacer investigación universal a entenderla como un sistema complejo, donde los elementos de construcción parten de una variabilidad problémica y las estrategias de investigación.

Es mejor aceptar una crisis permanente o perenne de la ciencia a creer que todo está dicho o va por buen camino.

No hay investigación sin problema de investigación que parta de un contexto y de una realidad social compleja.

Si bien la investigación científica tiene un fuerte elemento de construcción social, cada sujeto es diferente, con una capacidad neuronal y de neurotransmisores diferente, por lo que el estado de flujo en la construcción científica varía de sujeto a sujeto. Es necesario buscar nuevas estrategias que permitan el descubrimiento de investigadores creativos, innovadores, complejos y transdisciplinarios.

Desde la complejidad la investigación científica ve bucles, necesita aplicar los principios de la complejidad, es más de proceso que de extremos de inicio y fin. No es la solución a un problema de investigación planteado, sino más bien el proceso reflexivo que permite ver lo investigado desde sus partes y desde el todo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Colom, A. y Núñez, L. (2001). *Teoría de la Educación*. Madrid: Síntesis Educación.

- García de Ceretto, J. (2007). *El conocimiento y el currículo en la escuela. El reto de la complejidad*. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- González, J. (2006a). *La concepción de una nueva visión paradigmática la Metacomplejidad en la Educación Superior*. Revista Fractal Postgrado EMI, 1(1), 1-7.
- González, J. (2006a). El proceso de Investigación en el aula-mente como generadora de nuevo conocimiento a partir de la teoría del yo-metacognitivo. En: *Aprendizaje y Enseñanza en tiempos de transformación educativa*. La Paz. pp.141-163.
- González, J. (2007). El diálogo como herramienta de construcción cognitiva en el aula-mente-social. *Revista Ciencia y Comunidad*, 53-58.
- González, J. (2008a). Reflexiones iniciales sobre la concepción del diseño y desarrollo curricular en un mundo contemporáneo y complejo. *Revista Integra Educativa*, 1(2).
- González, J. (2008b). Fundamentos de la Investigación Educativa. En: Mora, D. *Investigar y Transformar*. La Paz: GDM Impresores pp. 13-58.
- González, J. (2008c). Investigando el propio accionar educativo en el contexto del pensamiento complejo. En: *Revista Integra Educativa*, 1, 109-120.
- González, J. (2009). *La Evaluación basada en la investigación como teoría de aprendizaje y enseñanza metacompleja generadora de conocimiento*. Tesis Doctoral. Universidad Mayor de San Andrés y la Universidad de Bremen Alemania. pp.529.
- Morin, E. (1974). *El paradigma perdido*. Barcelona: Kairos.
- Morin, E. (2000a). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional.

Morin, E. (2005). Epistemología de la complejidad. En: *Biblioteca Virtual sobre el pensamiento complejo*. www.pensamientocomplejo.com. Consultado el 4 de septiembre de 2008

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. Estados Unidos: State University of New York Press, New York.

Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.

Cómo citar este capítulo:

González Velasco, J. M. (2021). Las nuevas humanidades en incertidumbre planetaria. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.135-153) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Transdisciplinariedad, mundialización y formación de la condición humana*

Enrique Luengo González¹

INTRODUCCIÓN

Algo está pasando en nuestras realidades cercanas y lejanas que acrecienta nuestras dificultades de comprensión y, con ello, nuestras incertidumbres. Los acelerados y complejos procesos de transformación que vivimos han sido interpretados por algunos como un nuevo advenimiento de una sociedad basada, cada vez más, en el conocimiento y sus aplicaciones tecnológicas. Otras interpretaciones, en cambio, ponen el énfasis en el desgarramiento social generalizado y en la atrofia e ineffectividad actual de sus instituciones y, aún, pronostican el fin del modelo civilizatorio occidental.

* Conferencia elaborada para el *VI Simposio Internacional de Educación, Formación Docente y Práctica Pedagógica en Contexto*, realizado en la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla, Colombia, entre el 3 y 5 de octubre de 2019.

¹ ITESO, Universidad Jesuita de Guadalajara, 2019

En este contexto, una pregunta central tenemos que hacernos los educadores: ¿Nuestros sistemas educativos nos están preparando para el emergente, interconectado y complejo mundo que estamos viviendo y para buscar respuestas a los desafíos que individual y colectivamente nos circundan?

El presente escrito gira en torno a esta pregunta y su argumentación intenta enlazar tres temas: la añeja cuestión entre la unidad del conocimiento y la diversidad del conocimiento especializado; la manera como estamos enfrentando los problemas para poder vivir juntos entre los humanos y en relación con los otros seres que nos acompañan en la naturaleza; y, en tercer término, los procesos formativos que requerimos impulsar urgentemente para dar cuenta de lo anterior. En pocas palabras, la intención es vincular la construcción de conocimientos cada vez más articulados para favorecer el diseño e innovación de procesos educativos con mayor pertinencia e incidencia social y, también, para colaborar en la creación de novedosas alternativas o vías que en el futuro nos permitan aspirar a realidades locales más humanas y a una mundialización con mayor colaboración y equilibrio entre sus regiones y países. Es decir, entiendo por esto último, el apostar por sociedades locales y globales más justas, dignas y emancipatorias para el conjunto de los seres humanos.

LA BÚSQUEDA DE LA UNIDAD O ARTICULACIÓN DEL CONOCIMIENTO

Lo que agrava la dificultad de conocer nuestro mundo es el modo de pensamiento, afirma Morin (1988: 21). Es decir, el proceso de conocimiento no invita a desarrollar la aptitud de contextualizar, globalizar, atender la relación entre el *todo* y las *partes*, observar la

multidimensionalidad de lo fenoménico o, dicho resumidamente, de aproximarse al conocimiento de la complejidad de lo real.

Con el propósito de disponer de un conocimiento mejor entrelazado se han propuesto en la historia reciente de las ciencias diversas estrategias en torno a la unidad o articulación de los conocimientos especializados. Dado el poco espacio disponible en estas páginas, enlisto lo que considero han sido algunas de las propuestas más importantes para lograr esta intención desde el siglo XIX al presente²:

- Unificación o articulación por reducción a leyes científicas (Positivismo)
- Unificación o articulación por los lenguajes científicos (Positivismo lógico)
- Unificación o articulación por medio de un método compartido (Racionalismo crítico) (Geymonat, 1987: 61-70)³.
- Unificación o articulación a través de la dinámica de la ciencia y la técnica, exigida socialmente (diversas modalidades: multi, pluri, inter y transdisciplina) (Thompson Klein, 2001).
- Unificación o articulación debido a problemas científicos de frontera (Nuevas ciencias híbridas) (Balandier, 1989).

2 Un artículo donde profundizo sobre este tema se encuentra en, "Hacia la síntesis de conocimientos: interdisciplina, transdisciplina y complejidad" (Luengo, 2021).

3 En este libro de uno de los grandes filósofos italianos de la ciencia, Ludovico Geymonat escribe sobre la tensión entre la unidad de la ciencia y las disciplinas, así como la manera cómo distintas propuestas epistemológicas intentaron ofrecer respuestas al problema.

- Unificación o articulación en torno a un conjunto de principios epistemológicos (paradigma o vertientes de la complejidad, ciencia post normal...) (Luengo, 2018; Funtowicz y Ravetz, 2000).

Es decir, el avance hacia la síntesis de los conocimientos de las ciencias y disciplinas se ha intentado a través de diversas estrategias de unificación o articulación: conjuntar y reducir las leyes científicas, uniformar los lenguajes y someter los enunciados a verificación empírica rigurosa, buscar y alinear las ciencias bajo un método compartido, sostener la interdisciplina de las ciencias y las técnicas en busca de mejores respuestas a las necesidades de la sociedad, trabajar en las fronteras o espacios donde se intersectan las ciencias y disciplinas, o bien, enlazar los conocimientos a partir de nuevos principios y fundamentos epistemológicos o paradigmáticos que permitan concebir y actuar en torno al conocimiento de manera distinta a como convencionalmente se venía haciendo (Luengo, 2019).

Siguiendo esta preocupación por la síntesis del conocimiento, desde hace decenios, escuchamos y leemos cada vez con mayor frecuencia sobre interdisciplina y transdisciplina, así como de otros conceptos relacionados que anteponen otro tipo de prefijos a estos términos, tales como: multi, pluri, post, cross o metadisciplina. Además, se debate sobre el diálogo de saberes, la ecología de saberes, la ciencia postnormal, el conocimiento complejo, etc. La inmensa mayoría de estos conceptos hacen referencia a la urgente necesidad de enlazar o potenciar las articulaciones entre los conocimientos de diversas disciplinas, profesiones y saberes. Estos conceptos han sido discutidos y definidos de diversas maneras a lo largo de la segunda mitad del siglo XX y de lo que va del presente (Luengo, 2012 y 2018).

Atinadamente, Esteban Castro propone llamar a este conjunto de esfuerzos *X-disciplinariedades*, con el propósito de “obligarnos a repensar el significado de la multiplicidad de términos utilizados para referirse a los procesos de producción de conocimiento que intentan superar las barreras disciplinarias” (Castro, 2019: 3). Si bien, la propuesta la considero pertinente, pues permite abarcar en un término la intencionalidad, debates y reflexiones que desde hace tiempo se están realizando para continuar buscando la unidad o articulación de los conocimientos, no deja de ser paradójica la inclusión de un nuevo término, en este caso la inclusión prefijo “X”.

A partir de este preámbulo, quisiera detenerme en la relación entre la transdisciplina⁴, la mundialización y la formación de la condición humana. Iniciaré clarificando el término de transdisciplina para pasar en seguida a reflexionar sobre sus implicaciones educativas y en los procesos formativos que pueden contribuir a ofrecer más y mejores respuestas para nuestras deterioradas sociedades.

LAS DIVERSAS VERSIONES DE LA TRANSDISCIPLINA

Considerando la discusión que existe en torno al concepto de transdisciplina y las diversas connotaciones que se le han dado (Luengo, 2012), para los propósitos del presente escrito, pudiéramos afirmar que existen dos grandes vertientes sobre este concepto:

4 Una distinción entre disciplina, interdisciplina, multi o pluridisciplina y transdisciplina puede encontrarse en Morin (1996), Luengo (2012). Me detengo en el concepto de transdisciplina por ser uno de los ejes de este artículo.

- La transdisciplina entendida como *investigación empírica transdisciplinar*, que implica la construcción de conocimientos para dar respuesta a un problema de la vida real, considerando la participación de personas que abordan el problema desde distintas perspectivas disciplinares, profesionales o desde la mirada que tienen individuos involucrados o afectados por dicho problema. Concebida de esta manera, la transdisciplina como actividad colaborativa resulta necesaria, pues en muchos casos no es factible encontrar modelos teóricos y metodologías que permitan tratar los diversos, heterogéneos y coincidentes factores que se relacionan con un problema o situación concreta. En cambio, la transdisciplina, al permitir el cruce de fronteras en la producción del conocimiento, facilita un nuevo tipo de abordaje que articula no solo los conocimientos científicos sino también los no científicos. Este es el caso de las metodologías de trabajo de lo que en Estados Unidos se le ha denominado *Transdisciplinary problem solving* (Thompson, 2001) y en algunos países de Europa, como Suiza y Alemania, *Transdisciplinary research (TR)* (Pohl, 2010).
- La transdisciplina como *aproximación cognitiva*. En esta perspectiva la transdisciplina pretende constituirse en una mejor aproximación cognitiva de la enorme complejidad de la realidad física, biológica, antropológica y social. Algunos procesos han convergido para hacer posible la idea de articulación entre transdisciplina y la noción de complejidad. En esta vertiente podemos ubicar a la *Transdisciplina plena*, así denominada por Jean Piaget (1972), la cual aspira a lograr una síntesis de conocimientos más allá de las fronteras disciplinarias, a partir de la construcción de sus relaciones al interior de un sistema. También, podemos

ubicar algunas propuestas para vincular la transdisciplina con la noción de complejidad, como la relativamente conocida propuesta epistemológica de Morin (2015),⁵ quien nos ofrece un método para el pensamiento complejo o, de igual manera, la propuesta por Nicolescu (1996), quien nos invita a entrelazar los diversos niveles (micro, meso y macro) en la complejidad de toda realidad. En gran parte, estos planteamientos epistemológicos de corte constructivista son considerados en muchos de los desarrollos de las metodologías transdisciplinares.

Si bien existen algunas interconexiones entre estas dos distintas definiciones de transdisciplina, sobre las cuales se podría escribir ampliamente; en este escrito con el propósito de continuar mi argumentación, me centraré en la *investigación empírica transdisciplinar*, como posibilidad para una nueva educación orientada a la búsqueda de una nueva mundialización.

¿QUÉ ES LA INVESTIGACIÓN TRANSDISCIPLINAR?

La investigación transdisciplinar es necesaria cuando los conocimientos acerca de los problemas sociales relevantes son inciertos, cuando la naturaleza del problema se encuentra en disputa y cuando existen una diversidad de actores sociales a los que les concierne la problemática y están involucrados en el asunto. Por ello, se afirma que la investigación transdisciplinar se aboca a problemas reales o de la vida cotidiana con la siguiente estrategia básica:

5 *L'aventure de La Méthode* es un relativo reciente libro, donde Edgar Morin relata el origen y desarrollo de su propuesta de un método para "una racionalidad abierta". Esto no excluye que el interesado puede remitirse a los seis tomos de *El Método*.

- Abarca el problema en su complejidad.
- Toma en consideración la diversidad de percepciones del problema de parte de científicos y personas no científicas (del mundo de la vida) vinculadas al tema.
- Articula el conocimiento abstracto con el conocimiento del caso específico.
- Desarrolla conocimiento y prácticas para promover lo que es percibido como un bien común (Pohl, 2007: 20).

El tipo de cuestiones a las que puede ayudar a responder la investigación transdisciplinar pueden agruparse en tres campos:

- Preguntas acerca de la génesis y posibles desarrollos del problema que se estudia o cuestiones acerca de sus interpretaciones según los diferentes actores sociales relacionados con él. Estas son interrogantes relacionadas con el conocimiento sistémico del problema.
- Preguntas en torno a las intencionalidades de la investigación transdisciplinar, que tienen el propósito de determinar y explicar las necesidades de cambio, objetivos a alcanzar y orientar mejores prácticas relacionadas con el problema.
- Preguntas concernientes al conocimiento necesario para la transformación del problema, tales como aspectos técnicos, sociales, legales, culturales, institucionales y otros posibles significados que permitan transformar las prácticas existentes e introducir nuevas acciones para permitir enfrentar o solucionar el problema (Pohl, 2007: 36).

Existen algunas propuestas y experiencias de investigación y formación transdisciplinar que pueden estudiarse y adaptarse a los contextos de nuestras propias universidades latinoamericanas para experimentar, probar, ensayar y evaluar otra manea de colaborar con nuestro quehacer educativo, tal es el caso del modelo adaptativo de investigación interdisciplinaria de la UNAM (Amozurrutia, 2011), el doctorado en estudios transformativos de *California Institute of Integral Studies* (Montuori, 2010) o la *Propuesta para el diseño de investigaciones transdisciplinares* de la *Swiss Academies of Arts and Sciences* (Pohl, 2007). Además, una amplia y detallada propuesta, basada en la recopilación de experiencias y propuestas interdisciplinares en Norteamérica, pueden encontrarse en el trabajo de Julie Thompson Klein (2010).

HACIA OTRA EDUCACIÓN Y OTROS PROCESOS FORMATIVOS

A partir de lo anteriormente expuesto, resulta obvio desprender que la transdisciplina, o más genéricamente el avance de las X-disciplinarias, requieren otra educación y procesos formativos, pues resulta casi imposible lograr responder las preguntas transdisciplinares desde la forma como están organizados y diseñados los currículum universitarios, las estrategias pedagógicas y la investigación académica. En este particular coinciden prácticamente todos los autores que han escrito sobre las X-disciplinarias⁶. Montouri afirma, por ejemplo, que la educación convencional, lo que llama, *educación reproductiva*, no prepara estudiantes para pensar y actuar creativamente ante la complejidad del mundo en la que ellos actúan, por el contrario,

6 Algunos de los autores citados en la referencia al final de este escrito así lo señalan: Morin, Nicolescu, Thompson Klein, Mountouri, Pohl et al, entre otros.

prepara una participación estrecha a partir de sus visiones disciplinares (2010: III, 123).

En otras palabras, las X-disciplinidades requieren un nuevo tipo de educación para poder formar a las nuevas generaciones con mayores posibilidades de enfrentar problemas complejos –problemas relacionados con la salud y la alimentación humana, la ecología y el crecimiento de las ciudades, la paz y el conflicto, el desarrollo y la sustentabilidad, la gobernanza y la democracia, la pobreza y la violencia, etc.–. Por tanto, una nueva educación con nuevas maneras de pensar y actuar, que considere otros modos de conocer no científicos son necesarios y urgentes. Dicho brevemente, la transdisciplina requiere necesariamente de otra educación y procesos formativos para responder a los problemas globales/locales que vivimos como humanidad.

Actualmente, algunas estrategias se están siguiendo desde la perspectiva de la transdisciplina, experimentando y evaluando otras maneras de implementar procesos educativos y de aprendizaje colaborativo, los cuales están siendo orientados por los siguientes principios:

- La dinámica de los procesos de enseñanza-aprendizaje están enfocados al conocimiento y a la propuesta de alternativas para contribuir a la solución de los problemas de estudio e investigación (por ejemplo, *problem-solving*, *problem-finding*, *inquirí-driven*, *transdisciplinary research*, etc.).
- La construcción colectiva o coproducción del conocimiento considera la conjunción y diálogo entre diversas perspectivas disciplinares, profesionales y de actores sociales no científicos. Aún más, “la investigación transdisciplinaria

formula sus objetivos sobre la base de un proceso de negociación y aprendizaje colectivo para garantizar de esta manera que tanto los problemas definidos como las potencialidades consideradas reflejen preocupaciones y prioridades que nacen desde la vida cotidiana de los actores sociales involucrados” (Sevilla, 2018: 83).

- La construcción colectiva o coproducción del conocimiento implica que los participantes comprendan la organización del conocimiento, lo que facilita el entender los reduccionismos y fragmentaciones, así como de la importancia de su contextualización y sus interconexiones, es decir, de un pensamiento complejo según Morin. Este aspecto significa considerar una dimensión metareflexiva o una profunda reflexión epistemológica en los procesos de producción de conocimientos que se realiza entre los participantes.
- Se deriva de lo anterior, la necesidad de ser conscientes de la integración del observador en el proceso de observación, es decir, de asumir que existe un filtro selectivo en los órganos receptores de nuestro cuerpo y cerebro, que tienen un referente sociocultural y no solo biológico, pues el conocimiento es una reconstrucción/traducción por una mente/cerebro en una cultura y un tiempo dados (Morin, 1997: 98-106).

Si bien tenemos claro que requerimos una nueva educación y procesos formativos X-disciplinarios para facilitar mejores respuestas ante los problemas que abordamos, así como ofrecer otras posibilidades de futuro al desgarramiento social que presentamos, deberíamos preguntarnos el por qué de sus relativos magros avances en nuestros países latinoamericanos.

A continuación, a manera de hipótesis, presento un punteo de algunos de los retos que a mi parecer dificultan el avance de la articulación de los conocimientos o impulso a la X-disciplinarietàes. Aclaro que estos obstáculos los desprendo no de una investigación sistemática y rigurosa del operar en las universidades en América Latina, sino de la experiencia que he tenido a partir de mi participación en varios programas académicos vinculados con la interdisciplina, transdisciplina y complejidad en diferentes universidades de México y Latinoamérica.

- Los desafíos u obstáculos más importantes que detecto, y que requerimos enfrentar si es que deseamos impulsar un conocimiento articulado, ya sea inter o transdisciplinar son:
- La formación de académicos y estudiantes para la inter y transdisciplina, así como para la atención y estudio de problemas complejos.
- Los recursos institucionales y financieros disponibles específicamente para el impulso de la inter y transdisciplina.
- Las dificultades relacionadas con la constitución de equipos generadores de conocimientos colectivos sobre problemas complejos o X-disciplinarios, sean estos equipos intrainstitucionales, redes científicas, académicas o que involucren otro tipo de instituciones o actores.
- El limitado conocimiento de recursos de mediación, negociación y acuerdos en la generación de los conocimientos colectivos entre los diversos y, en muchas ocasiones, confrontados actores involucrados en los procesos de discusión o investigación de los problemas colectivos..

- Las carencias y dificultades de comunicación, difusión y divulgación para la incidencia pública, tanto de los generadores del conocimiento articulado como de quienes deciden sobre los asuntos públicos e institucionales.
- La falta de seguimiento en la observación y estudio de los problemas complejos para permitir ajustes y estrategias de acción para su solución, debido a las incertidumbres y cambios continuos del contexto.

Estos retos nos conducen a magros logros al intentar articular los conocimientos, y son una parte de las causas de los inmensos cuestionamientos que se hacen actualmente a las universidades en diversas geografías de nuestro planeta y no solo en nuestro continente. Existen, por tanto, una serie de condicionantes que explican la relativa incapacidad para operar transdisciplinarmente y ofrecer mejores respuestas a los problemas que enfrentamos en distintos espacios sociales. Somos los académicos e investigadores los que tenemos que luchar para cambiar las condiciones que inhiben el avance de las X-disciplinariedades.

POTENCIAL REGENERADOR DE LAS UNIVERSIDADES PARA COLABORAR EN LA CONSTRUCCIÓN DE OTROS MUNDOS POSIBLES

A partir de las anteriores consideraciones y ante el escenario de deterioro de nuestras actuales condiciones de vida en diferentes escalas geográficas, las universidades pueden encontrar las fuerzas necesarias para contribuir a la regeneración social y humana. Esto significa que los universitarios podemos y debemos colaborar, junto con otros grupos y organizaciones interesadas –lo que implica poner la transdisciplina en acción–, en tareas tales

como rediseñar las ciudades y recuperar los espacios públicos de los barrios, reanimar las solidaridades y la buena convivencia, alentar la producción y consumo de alimentos agro-ecológicos, impulsar la economía social y solidaria, desarrollar el comercio justo y de proximidad, investigar nuevas aplicaciones tecnológicas a problemas de las poblaciones vulnerables, alentar la participación ciudadana en las decisiones y acciones que les afectan y transformar el sentido de la educación en sus diversos niveles para aspirar a conocimientos pertinentes que permitan enfrentar nuestro destino humano y eco-planetario.

Abrir el camino exploratorio a las X-disciplinarias en nuestras universidades, particularmente a la transdisciplina, es una prometedora posibilidad.

Hoy día, pudiéramos afirmar que el conocimiento transmitido y generado en las universidades fracasa cuando es incapaz de ajustarse a la realidad, de no comprender lo que sucede, de ofrecer soluciones parciales a los problemas individuales y colectivos; también, se equivoca sistemáticamente y emprende propósitos disparatados al empeñarse en usar medios ineficaces o no aprovechar las oportunidades para ofrecer soluciones innovadoras y éticas a los problemas de las mayorías. En pocas palabras, cuando se apuesta a modelos destructores que no favorecen perspectivas de evolución para el ser humano y de los otros seres vivos.

La actualidad reclama urgentemente opciones decisivas, pues necesitamos replantearnos hacia dónde queremos ir y qué vida queremos vivir. De aquí, se desprende el importante papel que tiene la educación en todos los niveles educativos para generar alternativas ante nuestros problemas. Por esta razón, en uno de

sus libros, *Enseñar a vivir*, Morin escribe en torno a la universidad moderna, nacida en Berlín a principios del siglo XIX:

Es esta universidad, hoy mundializada, la que hay que revolucionar, conservando sus adquisiciones, pero introduciendo en ella el conocimiento complejo de nuestros problemas fundamentales. Es todo el sistema de educación contemporánea, fundado sobre el modelo disciplinario de la universidad y la disyunción entre ciencias y humanidades lo que hay que revolucionar en el mismo sentido. (2014, p.119)

Morin invita a los educadores a promover un conocimiento capaz de captar los problemas pertinentes y urgentes inscribiendo en ellos los conocimientos parciales y locales, es decir, situando nuestros conocimientos e investigaciones dentro de contextos y conjuntos más amplios. Este propósito requiere de enseñar métodos que permitan captar las relaciones mutuas e influencias recíprocas entre disciplinas, profesiones y saberes locales, de ahí su interés por impulsar la inter y transdisciplina, así como el pensamiento complejo.

Finalmente, tenemos que preguntarnos constantemente sobre el sentido que le estamos dando a nuestros procesos formativos, de intervención, investigación y difusión en nuestras universidades, pues esto puede ayudarnos a no equivocarnos el camino o perder el rumbo, sino a rectificar cuantas veces sea necesario para pensar y actuar para un mejor futuro. Si nos comprometemos sobre la cuestión de la transmisión y generación de conocimientos, afirma Morin, “podemos poner palabras, experimentar caminos y formular prioridades, concernientes, sobre todo, a nuestras esperanzas” y, añade, en esto “se avanza a partir de una pasión creadora” (2014, p.119).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amozurrutia, J. (2011). *Complejidad y ciencias sociales. Un modelo adaptativo para la investigación interdisciplinaria*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades/UNAM.
- Balandier, G. (1989). *El desorden. La teoría del caos y las ciencias sociales. Elogio a la fecundidad del movimiento*. Barcelona: Gedisa.
- Castro, J. E. (2019). "X-disciplinarietàes y bifurcaciones en los estudios sobre el agua". En J. E. Castro, Kohan, G. Poma, A. y Ruggerio, C. *Territorialidades del agua: conocimiento y acción para construir el futuro que queremos*, Área Temática 1, "La X-disciplinarietà en la investigación y la acción" de la Red WATERLAT-GLOBACIT (Red WATERLAT-GLOBACIT, 2019 a).
- Funtowicz, S. y Jerome, R. (2000). *La ciencia posnormal. Ciencia con la gente*. Barcelona: Icaria Antrazit.
- Geymonat, L. (1987). *Límites actuales de la filosofía de la ciencia*. Barcelona: Gedisa.
- Luengo, E. (2012). *Interdisciplina y transdisciplina: aportes desde la investigación y la intervención social universitaria*, Complexus. México: Centro de Investigación y Formación Social-ITESO.
- Luengo, E. (2018). *Las vertientes de la complejidad: pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas*. Guadalajara, México: ITESO.
- Luengo, E. (2021). "Hacia la síntesis de conocimientos: interdisciplina, transdisciplina y complejidad" *Revista Espiral. Estudios sobre Estado y Sociedad*, XXIII(80), 47-76.
- Montuori, A. (2010). "Transdisciplinarity and creative inquiry in transformative education: researching the research degree".

- En Mauro Maldonato y Ricardo Pietrobon, *Research on scientific research. A transdisciplinary study*. Eastbourne, Great Britain: Sussex Academic Press.
- Morin, E. (1988). *El método III: el conocimiento del conocimiento*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1996). “Sobre la interdisciplinariedad”, *Sociología y Política*. Departamento de Ciencias Sociales y Políticas, Universidad Iberoamericana, *Nueva Época*, 8.
- Morin, E. (1997). “El problema del conocimiento del conocimiento”. E Fischer, Hans R. et al. *El final de los grandes proyectos*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2014). *Enseigner a vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Paris: Actes Sud/Play Bac.
- Morin, E. (2015). *L'aventure de La Méthode*. Paris: Seuil.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité*. Mónaco: Editions du Rocher. Collection “Transdisciplinarité”.
- Piaget, J. (1972). “The epistemology of interdisciplinary relationship”. En Centre for Educational research and innovation, *Interdisciplinary: problems of teaching and research in universities*. Organization for Economic Cooperation and Development.
- Pohl, C., Hirsch, H. G. (2007). *Principles for designing transdisciplinary research. Proposed by The Swiss Academies of Arts and Sciences*. Munich, Germany: Oekom.
- Sevilla, E. y Stephan, R. (2018). “Metodologías agroecológicas: una propuesta sociológica de sistematización desde una perspectiva transdisciplinaria e intercultural”. En Peter

- Gerritsen et al, *Multifuncionalidad, sustentabilidad y buen vivir*. México: Universidad de Guadalajara.
- Thompson Klein, J. et al (2001). *Transdisciplinarity: joint problems solving among science, technology and society*. Base, Boston, Berlin: Birkhauser.
- Thompson Klein, J. (2010). *Creating interdisciplinary campus cultures. A model for strength and sustainability*. San Francisco: Association of American Colleges and Universities, Jossey-Bass.

Cómo citar este capítulo:

Luengo González, E. (2021). Transdisciplinarietà, mundialización y formación de la condición humana. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.155-172) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Creatividad y currículo: emergencias en tiempos de caos e incertidumbre*

*Creativity and curriculum: emergencies in times of chaos and
uncertainty*

Mariluz Negrete Agámez¹

Maribel Sofía Morales Camacho²

Resumen

En un planeta que cada día refleja situaciones humanas, sociales y ambientales más caóticas e inciertas, que demandan el despliegue del potencial creativo de todas las personas-sociedades, y siendo la escuela un espacio no solo de formación sino para la transformación, resulta importante estudiar la relación que entre creatividad y escuela se ha gestado, la forma en que la creatividad ha sido concebida y desarrollada en estos escenarios, las metodologías de enseñanza y aprendizaje creativas, el rol de los diversos actores escolares; en sí, su inextricable vinculación con el currículo. Lo anterior, producto de avances de un proceso de revisiones teóricas, desde un análisis documental, en el marco de desarrollo de una tesis doctoral.

* Capítulo de libro derivado del proyecto de investigación: Currículo polinizador de creatividad en entornos de sostenibilidad en educación básica primaria.

1 Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación -Universidad Simón Bolívar mariluz.negrete@unisimon.edu.co marynegrete80@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6602-7615>

2 Docente Universidad Simón Bolívar mmorales31@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9660-1967>

Palabras clave: creatividad, currículo, metodologías enseñanza y aprendizajes creativos, Actores escolares creativos.

Abstract

In a planet that every day reflects more chaotic and uncertain human, social and environmental situations, which demand the deployment of the creative potential of all people-societies, and since the school is a space not only for training but for transformation, it is important to study the relationship between creativity and school has developed, the way in which creativity has been conceived and developed in these settings, creative teaching and learning methodologies, the role of the various creative educational actors; in itself, its inextricable link with the curriculum. The above, product of advances in a process of theoretical reviews, from a documentary analysis, within the framework of development of a doctoral thesis.

Keywords: creativity, curriculum, creative teaching and learning methodologies, creative school actors.

INTRODUCCIÓN

Los seres humanos, en su diario existir, afrontan un sinnúmero de problemáticas, tales como, contaminación, pobreza extrema, necesidades básicas insatisfechas, migraciones, enfermedades, entre muchas otras. Ante estas situaciones, las sociedades no pueden permanecer impávidas e inmunes; se requiere actuar, generar cambios, transformaciones, algo que demanda la formación de personas con capacidades críticas, propositivas, creativas, no solo desde una postura individualista sino con alto grado de conciencia, con sentido humano, social y con sensibilidad ambiental.

La escuela, ese escenario complejo en el que convergen diversas formas de pensar, sentir y actuar, se constituye en un micro-mundo social, cultural y ambiental, en el que los niños que llegan a ella deberían desarrollar al máximo todas sus potencialidades más allá de lo cognitivo, destacar los aspectos de socialización y humanismo que tanto se requieren hoy día, y cómo a través de

estos generar procesos de creación y cocreación para la transformación de los entornos. Sin embargo, algunos contextos escolares parecieran ir en contravía ante estas demandas, quizás han optado por una posición de encapsulamiento de espalda a las diversas realidades que los circundan y finalmente, los permean.

Otro aspecto que según Menchén (2018) se relaciona con esta indiferencia a los procesos de cambio en la escuela, es la existencia de una tendencia natural hacia la inercia organizacional, predomina una especie de isomorfismo institucional que coarta todo proceso de innovación. De igual forma, en cuanto a los maestros, el excesivo autoritarismo, la exigencia al cumplimiento de lineamientos, la poca tolerancia al error, el castigo o represión por medio de una nota a estos mismos, la motivación hacia la preparación por y para resultados en pruebas estandarizadas, más que, hacia su propio proceso de aprendizaje, resultan ser elementos agravantes para el despliegue de una escuela social-creativa.

Resulta innegable que estos escenarios de formación realicen una organización de su proceso formativo desde la organización de currículos. Ahora bien, donde radica la preocupación es la forma en que estos mismos son concebidos, construidos y realmente vivenciados, hasta qué punto en ellos sigue predominando la enseñanza reproductiva, estandarizada, lineal; la desvinculación de las familias y el contexto; el divorcio entre lo que se dice (Teoría) y lo que se hace (Práctica); sumado a esto, el exceso de buscar estándares de homogenización, que en su pretensión alejan las posibilidades para la emergencia de la creatividad y el reconocimiento de su valor transformador.

MÉTODO

Este artículo surge a partir de los avances de revisiones teóricas en el marco de una investigación doctoral cuyo propósito es construir de forma colectiva un currículo que coadyuve en el desarrollo de la creatividad en entornos de sostenibilidad de la educación básica primaria. En este estudio, se aborda parte de uno de sus objetivos específicos, el cual consiste en develar los elementos teóricos, epistemológicos y metodológicos para la construcción del currículo en mención. Se realiza un análisis documental acerca de la relación histórica que se ha dado entre la creatividad y los currículos escolares, la forma en que esta ha sido concebida en estos escenarios, sus posibilidades de desarrollo en los contextos, las metodologías de enseñanza y aprendizaje creativas y las actitudes que se asumen desde cada uno de los diferentes actores escolares corresponsables en todo el proceso.

RESULTADOS

Se presentan los resultados parciales obtenidos en materia de revisiones teóricas y algunos trabajos investigativos que apuntalan el proceso investigativo que se desarrolla, de tal manera que se configuran cuatro aspectos: en primera instancia, se describe una mirada a la complejidad del concepto creatividad y su misma imbricación en los fenómenos complejos planetarios, que de igual forma se reflejan en el micromundo escolar; en segunda instancia, se realiza una síntesis de aquellos postulados teóricos que apuntalan procesos de construcción curricular, que promueven la emergencia de la creatividad, afrontando escenarios de caos e incertidumbre desde la participación colectiva de los actores; la tercera instancia, está dada a una reflexión acerca de las metodologías de enseñanza-aprendizaje creativas en escenarios escolares en diversos contextos mundiales; y, en última instancia, se plantea

el rol de diversos actores escolares creativos, que resulta fundamental para llevar a cabo cualquier proceso curricular.

Creatividad: concepto complejo en escenarios complejos

En relación con la creatividad y su desarrollo en y desde el currículo en las escuelas, se hace necesario revisar cómo la creatividad resulta ser un concepto complejo, con múltiples acepciones, ¿En quiénes se produce?, ¿Es una capacidad exclusiva humana?, ¿Es un proceso o un producto?, ¿Es individual o colectiva?, entre otras inquietudes, han conllevado a que su consideración y desarrollo en los escenarios escolares, específicamente desde sus currículos resulte aún más complejo; esta falta de conocimiento ha dado paso a la implementación de programas de entrenamiento o actividades aisladas, fragmentadas, que promueven el desarrollo del pensamiento creativo de ciertos grupos de estudiantes, anotando que, aunque estas estrategias sean válidas, apresuradamente no resultan ser procesos participativos generalizados, sistemáticos y permanentes que impacten la colectividad y su entorno.

En el devenir histórico de este concepto se ha transitado desde enfoques psicológico-cognitivos Guilford (1983, 1986), Maslow (1985), psicométricos como Test de Pensamiento Creativo de Torrance (1966), otros que incluyen el contexto, llamados sistémicos y también modelos componenciales (Amabile, 1983; Sternberg, 1977; Csikszentmihalyi, 1998); sin embargo, estos enfoques no logran integrar en un todo la mirada compleja de la innegable religación que existe entre los históricos cuatro componentes de la creatividad propuestos por MacKinnon (1975) que son: persona, proceso, producto y ambiente; siendo aquí de gran interés los nuevos enfoques emergentes, tales como la teoría interactiva psicosocial propuesta por De la Torre (2006) y,

también, retomando de este mismo autor, la mirada de una creatividad resiliente capaz de potenciarse frente a las adversidades o situaciones problemáticas De la Torre (2009); en esta misma línea de nuevos enfoques, teniendo en cuenta el vínculo del ser humano como parte integrante de la naturaleza, y concebida esta misma como creativa, desde el paradigma ecosistémico, se destacan en este estudio los postulados de Moraes (2005, 2006).

Finalmente, a partir de los planteamientos de estos dos autores, este estudio opta por asumir la creatividad como un potencial que posee todo ser de la naturaleza y que es susceptible de ser desarrollado desde las interacciones internas y externas, individuales y colectivas, emocionales y racionales, es una fuerza motriz que fluctúa y fluye entre todos estos factores y posibilita la generación de cambios que, desde la sensibilidad humana, redunden en el bien planetario.

Currículo y creatividad

Históricamente los currículos escolares se han fundamentado desde una visión técnica, prescriptiva para el desarrollo del conocimiento, coincidiendo con González (2012) al referir de manera crítica que “El diseño tradicional del currículo se ha dado mediante el establecimiento de programas de estudio rígidos con un conjunto de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en entornos asumidos como estables” (p.44). Es así como, un currículo asumido desde una dimensión cerrada resulta incoherente con las dinámicas socio-históricas de un mundo en constante evolución, lleno de incertidumbre y complejidades donde abundan un “tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” tal como asevera (Morin, Ciurana & Motta, 2002, p.40).

Dado que el interés de este estudio en la relación creatividad y currículo, este se interesa por aquellos aportes que en materia de esta última categoría proponen autores, que en concordancia con los intereses rectores planteados por Habermas, se enfocan desde una concepción crítica, emancipatoria, resultando pertinentes en este caso, tales como Carr y Kemmis (1988) quienes afirman que “Bajo el criterio crítico los problemas y cuestiones educacionales no siempre se reducen a la esfera individual, sino que pueden asumir una dimensión social, y su resolución satisfactoria exigir una acción colectiva o común” (p.48), consecuente con este planteamiento Kemmis (1993) en cuanto a la innegable relación permanente que debe existir entre la escuela, sus fenómenos y la sociedad en general sostiene que “El problema central de la teoría del currículum debe ser entendido como el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado y el de las relaciones entre educación y sociedad” (p.30). Y de igual forma, Grundy (1998), quien asume el currículo más que como un concepto estático como una construcción sociocultural.

Los referentes citados, cimentan las bases para la construcción de un currículo desde la colectividad, que emerja de las reales condiciones de actores y su contexto en pos del desarrollo de la creatividad, asumiendo que el currículo es acción y reflexión sobre la práctica, tal como plantea Sacristán (2007). En esta misma línea teórica que trasciende hacia lo complejo, se tienen en cuenta planteamientos de autores como González (2012, 2013), Correa (2013), quienes desde un abordaje complejo y transdisciplinar de los currículos abren posibilidades de preparar para las incertidumbres, el caos, para lo dialógico, lo sistémico, escenarios propicios para el fluir de la creatividad. Se resalta como un constructo destacado para esta investigación el Aula Mente Social (González, 2012, 2019) dada su estrecha relación con los procesos

creativos, al concebir el aula como un espacio sin limitaciones impuestas por el tiempo y el espacio.

Estos últimos planteamientos, en relación con el currículo, al superponerse con los enfoques emergentes de creatividad antes mencionados, representan una apuesta hacia la emergencia de una creatividad sistémica y desde procesos sistemáticos, que permita generar procesos de formación que impacten –desde un enfoque humano sensible con la naturaleza– los contextos glocales con los que todo ser se encuentra interrelacionado.

Metodologías de enseñanza-aprendizaje creativas

Desde diversos contextos mundiales, se han develado ciertas tendencias en cuanto a las metodologías para abordar la creatividad en la escuela, evidenciándose la persistencia en su énfasis cognitivo, centrado en la persona, sus rasgos de personalidad, emociones, talentos excepcionales (Romo, Benlliure & Sánchez, 2016; Krumm, Lemos & Richaud, 2018; Preiss, 2019; López-Fernández, Arias, González & García, 2018), aun cuando otros se acercan a enfoques más sociales, de interacción con su entorno (Urteaga, Padilla, Negrete, Morales, Santos & Montes, 2019; Lucas, 2012; Valbuena, 2018), no son claras y sobre todo integrales las estrategias a desarrollar desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, entendida la escuela como un espacio amplio, abierto y de múltiples interacciones.

Sin embargo, en los últimos años, especialmente desde España se identifica una tendencia investigativa a proponer metodologías para el abordaje de la creatividad en el ámbito escolar y con trascendencia más allá de este, desde enfoques que apuntan a la complejidad y a los niveles de conciencia, entre ellos, (Cabrera, 2015, 2018), los cuales revisten relevancia para la investigación,

como un referente para el objeto de estudio, currículo creativo, y para la creatividad, más allá de la individualización y falta de religación de los diversos componentes implicados en ella.

A partir de estos rastreos investigativos, se hace palpable la necesidad de construir propuestas curriculares que se den a la tarea de indagar a fondo las complejidades implícitas que conlleva la creatividad como capacidad (persona), estímulo (ambiente), secuencia (proceso) y valor (producto), y la misma imbricación entre estas aristas (De la Torre, 2006); además, considerando estos aspectos, indagar las posibilidades para su desarrollo desde procesos que generen una sinergia entre todos los actores involucrados en el contexto educativo escolar, de manera que se generen dinámicas sistemáticas y perdurables que conlleven impacto realmente transformador para todo, todos y no solo una parte de ello.

Creatividad y rol de los actores escolares

Al hablar de los actores escolares quizás se remite de inmediato a los maestros y estudiantes, pues sin lugar a dudas estos son los que permanecen la mayor parte del tiempo de manera visible en los escenarios escolares; sin embargo, cuando se hace referencia a la escuela no se puede delimitar dicho concepto a una dimensión física determinada por un espacio; esta más bien se concibe como un micromundo de convergencias interactuantes de personas, familias, organizaciones, culturas, costumbres, etc.; por lo tanto, todos estos participantes de los procesos educativos se convierten en responsables del tipo personas, sociedades, mundo que se construye, y por ende, de los desarrollos curriculares llevados a cabo dentro y fuera de ella.

Teniendo en cuenta esta acepción, todos estos actores deben asumir de algún modo actitudes que contribuyan al desarrollo de la creatividad en y desde las dinámicas curriculares; los maestros deben valorar las potencialidades, contribuir a su cultivo en todos y cada uno de los niños con los que interactúan, deben “hacer de la participación, la creatividad y la innovación, parte fundamental de su práctica pedagógica, reconocerse como sujeto histórico, capaz de asumir el reto de su propia transformación permanente, la de sus estudiantes y del entorno donde se desenvuelve” (Correa, 2013, p.264). En cuanto a los niños o jóvenes creativos, se espera que estos sean sensibles a las problemáticas sociales, entusiastas, que asuman el riesgo y el error como parte del proceso de aprender y descubrir cosas nuevas, indaguen, se complazcan más en la imaginación, transformación y creación que en la reproducción (De la Torre, 2003, 2006).

Por último, pero con igual grado de responsabilidad, se destaca el papel de las familias, Barcia (2006) plantea la importancia de conocer las acciones y variables familiares que favorecen el desarrollo de la creatividad, los estilos educativos, familiares, interacciones, ambientes cogniciones parentales, creencias, entre otros; de este modo se conoce más cómo se estimula y la escuela puede articularse incorporando todo aquello que haga crecer esta capacidad, o cómo es concebida en este estudio, potencial.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los avances hasta este punto, permiten plantear algunos aspectos de reflexión más que concluyentes en el devenir del proceso investigativo en cuanto a la relación de creatividad y currículo; entre estos, el hecho de la inminente necesidad de avivar la conciencia planetaria creativa frente a los fenómenos de caos e incertidumbre

que también impactan en las comunidades escolares, al evidenciarse que muchos de estos contextos de formación siguen enfocados de forma unidimensional en los aspectos cognitivos.

Finalmente, se destaca la necesidad de construcciones curriculares que den cabida al desarrollo de la creatividad de manera compleja, que vinculen disciplinas escolares, además, de la importancia de vincular a todos los actores escolares desde su rol creativo, de esta forma se articularían todos los escenarios de formación y el mismo entorno de cada uno, propiciando quizás, una creatividad más fructífera.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amabile, T. (1983). *The Social Psychology of Creativity*. New York: Sprenger Verlag.
- Barcia, M. (2006). Creatividad y Familia. Condiciones familiares de la creatividad. En S. De la Torre, & Violant (Coord), *Comprender y evaluar la creatividad* (Vol. I, pp. 507-516). Málaga: Aljibe.
- Cabrera, J. (2018). Epistemología de la creatividad desde un enfoque de complejidad. *Educación y Humanismo*, 20(35), 113-126. doi:<http://dx.10.17081/eduhum.20.35.3127>
- Cabrera, J., & De la Herrán, A. (2015). Creatividad, complejidad y formación: un enfoque transdisciplinar. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 505-526. doi:https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.43876
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona-España: Martínez Roca.

- Correa, C. (2013). *Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. Emergencias y religantes de la educación del siglo XXI*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad, el flow y la psicología del descubrimiento y la invención*. Barcelona, España: Paidós.
- De la Torre, S. (2003). *Dialogando con la creatividad*. España: Octaedro.
- De la Torre, S. (2006). Teoría Interactiva Psicosocial. In S. De la Torre, & Violant(Coord), *Comprender y Evaluar la creatividad* (Vol. I, pp. 123-154). Málaga: Aljibe.
- De la Torre, S. (2009). Adversidad Creadora: Teoría y práctica del rescate de potencialidades latentes. *Encuentros Multidisciplinares*, 31(2009), 1-13. Retrieved from <https://repositorio.uam.es/handle/10486/679422>
- González, J. M. (2012). *Teoría Educativa Transcompleja. Tomo I*. Barranquilla: Universidad Simón Bolívar.
- González, J. M. (2013). *Currículo Transcomplejo. Pensamiento Transcomplejo Tomo IV*. Barranquilla-Colombia: Ed. Universidad Simón Bolívar.
- González, J. M. (2019). El Aula Mente Social como potencial creativo en la Educación. *Educación Superior*, VI(1), 34-38.
- Grundy, S. (1998). *Producto o Praxis del currículum* (3ra. ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Guilford, J. (1986). *La naturaleza de la inteligencia*. Barcelona, España: Paidós.
- Guilford, Lagemann, Eisner, Singer, Wallach, Kogan, . . . Torrance. (1983). *Creatividad y Educación*. Barcelona, España: Paidós.

- Kemmis, S. (1993). *El Currículum más allá de la teoría de la reproducción* (2da. ed.). España: Morata.
- Krumm, G., Lemos, V., & Richaud, M. C. (2018). Personalidad y Creatividad: Un estudio en niños de habla hispana. *International Journal of Psychological Research*, 11(1), 33-41. doi:10.21500/20112084.2867
- López-Fernández, V., Arias-Castro, C., González Restrepo, K., & García, K. (2018). Un estudio de la relación entre la empatía y la creatividad en alumnos de Colombia y sus implicaciones educativas. *Revista Complutense de Educación*, 1133-1149. doi:https://doi.org/10.5209/RCED.54881
- Lucas, A. (2012). *Pedagogía para una ciudadanía Creativa*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, España. Retrieved from <https://www.tdx.cat/handle/10803/96169#page=122>
- Mackinnon, D. (1975). IPAR's Contributions to the conceptualization and study of creativity. In A. Taylor, & J. Getzels, *Perspectives in creativity* (pp.60-89). Chicago: Aldine.
- Maslow, A. (1985). *La personalidad creadora*. Barcelona: Kairós.
- Menchén, F. (2018). Escuelas y Maestros Creativos. En D. Mosquera, I. Valencia, C. Correa, D. Rodríguez, O. Rodríguez, E. Guerra, . . . M. C. Domínguez, *Reflexiones y Prácticas: La creatividad en la educación* (pp.39-70). Barranquilla: Eds. Universidad Simón Bolívar.
- Moraes, M. C. (2005). Más allá del aprendizaje: un paradigma para la vida. En S. De la Torre, & M. C. Moraes, *Sentipensar. Fundamentos para reencantar la educación* (pp.23-61). Málaga: Aljibe.
- Moraes, M. C. (2006). Creatividad en la Naturaleza, la creatividad como evolución. En DeLaTorre, & Violant, *Comprender y Evaluar la Creatividad* (pp.101-113). Málaga: Aljibe.

- Morin, E., Ciurana, E., & Motta, R. (2002). *Educación en la Era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre/ Elaborado para la UNESCO*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Preiss, D. (2019). Recent advances in the psychology of creativity / Avances recientes en psicología de la creatividad. *Studies in Psychology*, 40(3), 491-496. doi:10.1080/02109395.2019.1679456
- Romo, M., Alfonso-Benlliure, V. A., & Sánchez, M. J. (2016). El Test de Creatividad Infantil (TCI): Evaluando la creatividad mediante una tarea de encontrar problemas. *Psicología Educativa*, 22(2016), 93-101. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.005
- Sacristán, J. G. (2007). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (9na. ed.). Madrid: Morata.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (1997). *La creatividad en una cultura conformista. Un desafío de las masas*. España: Paidós.
- Torrance, P. (1966). *Torrance Test of creative thinking*. Lexington, MA: Personnel Press.
- Urteaga, E., Padilla, J. A., Negrete, E., Morales, A., Santos, J., & Montes-Rodríguez, C. (2019). Invisibilidad, caos y creatividad colectiva: reconstrucción de coherencias emergentes y racionalidad en procesos de aula abierta. *Foro de Educación*, 17(26), 300-326. doi:http://dx.doi.org/10.14516/fde.610
- Valbuena, V. (2018). Prefigurar, co-crear, entretejer. Diseño, creatividad, interculturalidad. *Arte, Individuo y Sociedad*, 31(1), 111-129. doi:https://doi.org/10.5209/ARIS.59369

Cómo citar este capítulo:

Negrete Agámez, M. y Morales Camacho, M. S. (2021). Creatividad y currículo: emergencias en tiempos de caos e incertidumbre. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.173-186) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Educación decursiva

The decursive education

Guillermo Salvador Peinado Ospino¹

Erika Lara Posada²

Resumen

Este artículo tiene el propósito de develar la comprensión de distintos autores acerca de la relación entre la educación y la emoción. La metodología utilizada fue la revisión documental, instrumento con el que se buscó hallar la tendencia actual sobre la relación entre la educación y las emociones. En una primera etapa se discute sobre el bum emocional, que ha llevado a declaraciones de organizaciones internacionales y a la implementación de legislaciones en distintos países, como forma de enfrentar fenómenos de violencia, depresión e insatisfacción de adolescentes y jóvenes. Se discute sobre el peligro moralista que puede tener la educación emocional y se analiza el desconocimiento de lo implícito en estos programas. En este estudio se reconoce el rol de lo implícito en el maestro. En el análisis y reflexión se desglosan perspectivas acerca del proceso de conocer y las implicaciones de las concepciones docentes en su práctica pedagógica, entendiéndose que esta última en gran parte está determinada por procesos emocionales implícitos, los cuales han sido ignorados en su real papel

1 Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar.

guillermo.peinado@unisimon.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8335-8942>

2 Docente del Doctorado en Psicología, Universidad Simón Bolívar.

elara2@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3916-1568>

procedimental en las dinámicas del aula. Finalmente se desarrolla un análisis de la educación decursiva.

Palabras clave: emoción, educación decursiva, desequilibrio, aprendizaje, imaginarios sociales.

Abstract

The purpose of this article is to reveal the understanding of different authors about relationship between education and emotion. The methodology used was the documental review which sought to find the current trend about the study of relationship between education and emotions. In a first phase the emotional boom is discussed, which has led to statements from international organizations and to the implementation of legislations in different countries as a way to confront phenomenon of violence, depression and dissatisfaction of adolescents and young people. The moral danger, that the emotional education can have is discussed, besides the ignorance of what is implicit, is analyzed in these programs. In this study the role of the implicit in the teacher is recognized, in the analysis and reflection perspectives about the process of knowing and the implications of the teaching conceptions in their pedagogical practices are broken down, understanding that the latter is largely determined by implicit emotional processes which have been ignored in their real procedural role in classroom dynamics. Finally, an analysis of Decursive Education is developed.

Keywords: emotion, decursive education, imbalance, learning, social imaginaries.

INTRODUCCIÓN

Los fenómenos y reclamos sociales masivos de finales de siglo xx y principios del siglo xxi han sido el acicate de lo que ya era llamado por los gobiernos como el *giro afectivo* o el *bum de lo emocional*. Cuando se habla de *bum* emocional, se hace referencia al aumento en el número de publicaciones sobre este tema. Entre 1976 y 1996, la Web of Science de Thomson Reuters había registrado 7.175 publicaciones, y entre 1996 y 2001, 92.483 (Menéndez, 2018). El número de publicaciones, a pesar de ser ya alto, sigue creciendo.

Por otro lado, autores como Gregg y Seigworth (2011) señalan que la aparición del giro afectivo tal vez ha sido provocado, entre otros factores, por las teorías fenomenológicas y postfenomenológicas

de la corporalidad, la cibernética y las teorías del hombre-humano-inorgánico, tradiciones no cartesianas en filosofía, aspectos de la teoría psicológica y psicoanalítica, el feminismo, la teoría *queer* (teoría de género), los estudios subalternos de discapacidad, teorías críticas e historias de las emociones y aspectos de la ciencia y la neurología. Se trata de factores que han generado múltiples discusiones y perspectivas teóricas y metodológicas para abordar desde la científicidad las emociones y la afectividad.

Estos avances cobran importancia en muchos países del mundo, incluyendo Colombia, donde se viven intensas problemáticas con los niños, adolescentes y jóvenes, debido a que se encuentra un preocupante aumento de las conductas desadaptativas como la farmacodependencia, el alcoholismo, la violencia (sexual y psicológica, fundamentalmente), la depresión, la delincuencia juvenil y la deserción escolar. Estas situaciones sociales, entre otras, han sido el caldo de cultivo para que el tema de lo emocional en la escuela se haya puesto sobre la mesa de discusión. De hecho, distintos gobiernos del mundo han adoptado medidas que tienen en cuenta lo emocional, sin embargo, aunque es importante la visibilización que se le ha dado a este componente, se corre el peligro de la moralización de lo emocional.

La tendencia que ha tenido más acogida ha sido la *teoría de la inteligencia emocional*, donde el nodo central es la autorregulación y las buenas relaciones interpersonales (Boler, 1999); sin embargo, el agravante de esta tendencia es que no se consideran las estructuras de poder en busca de la normalización de las desigualdades, ejerciendo influencia indebida en el ámbito subjetivo (Hartley, 2003). En este sentido, implementar procesos de moldeamiento emocional sobre el pensamiento disruptivo puede llegar a ser

perjudicial porque implica que los procesos de formación tiendan a la homogeneización.

METODOLOGÍA

Este artículo involucra un análisis documental. Para ello se hizo una revisión bibliográfica de antecedentes, bases teóricas y documentación legal sobre el objeto de estudio. También se examinaron otras fuentes bibliográficas, como documentación legal, resultados de investigación y libros.

EMOCIONAL O MORACIONAL

Existe un actual interés entre el público general por concebir la unión entre emoción y educación. Es el caso, por ejemplo, de Argentina, país donde se creó en Facebook la página denominada “Por una Ley Nacional de Educación Emocional”, la cual rápidamente alcanzó los 2.891.328 seguidores. Este mismo interés ha tomado fuerza en los sistemas escolares, que va desde abordar el tema desde un sentido común hasta llegar a estudios que señalan que la escuela se ha dedicado a los atributos racionales y ha callado el plano de las emociones (Abramowski, 2017).

Entre los autores que han incidido en el giro o *bum* emocional se encuentra Gardner (2001), con su teoría de las *inteligencias múltiples*, la cual señala que la inteligencia académica no es suficiente para alcanzar el éxito profesional ni personal, pues estas no contribuyen al equilibrio emocional ni a la salud mental. Por su parte, Goleman (1996) ha difundido el concepto en la publicación *La inteligencia emocional*, donde lo define como la capacidad de reconocer los sentimientos propios y los de los demás a través de la autorreflexión.

Por otro lado, varios países han desarrollado políticas gubernamentales que buscan formar ciudadanos competentes a través de la educación emocional en sus sistemas escolares (Gillies, 2011), motivados por el documento *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1994), que señala el interés que debe dársele al aprender a ser.

En Estados Unidos e Inglaterra se dio el Social and Emotional Aspects of Learning Seal, que es un enfoque integral de toda la escuela, que promueve las habilidades sociales y emocionales que apuntan al aprendizaje efectivo, al comportamiento positivo y a la asistencia regular (Humphrey et al., 2010). Asimismo, en España se promulgó la Ley Orgánica de Educación (Jefatura del Estado de España, 2020), en la que se señala que se debe propender porque todos los ciudadanos alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades, individuales, sociales, intelectuales, culturales y emocionales. Mientras que Argentina introdujo en su ordenamiento jurídico la Ley de Educación Emocional (Abramowski, 2017).

En este mismo sentido, en Colombia se han hecho acercamientos para considerar lo emocional dentro de la normatividad del país, aunque todavía no hay una ley que contemple de forma efectiva este aspecto en la educación. Sin embargo, aunque es valiosa la visibilización de la importancia de lo emocional en la escuela, se corre el peligro de moralizarla a través de procesos de moldeamiento emocional y castigo al pensamiento disruptivo. Es importante recordar que los procesos de formación no deben tender a la homogeneización.

EL DISCURSO DOMINANTE

Es necesario revisar algunas posiciones que buscan afanosamente el autocontrol emocional, para eliminar emociones como la rabia, el miedo, entre otras.

En este sentido, el sistema económico y cultural imperante busca extinguir el pensamiento crítico que se expresa en las personas molestas (Bächler y Pozo, 2016). La rabia es el lugar desde donde se hacen más evidentes las injusticias y la necesidad de cambios (Solomon, 2007), y extinguirla es una forma de desaparecer los reclamos que las preceden, y que son consuetudinarios con los derechos cercenados. Hay gobiernos que responden a la mora que tienen con la solución de los problemas sociales de sus pueblos con salidas que en muchas ocasiones no tocan sus responsabilidades y mantienen el *statu quo*. Estos enfoques tratan de disfrazar el discurso del poder (Foucault, 2005) como camino a la felicidad. Es decir, se busca crear una “mentalidad Coca-Cola” (Bächler y Pozo, 2016), en donde solo se aceptan los estados de valencia positiva, llegándose a sancionar el estar triste como algo peligroso y el estar enojado como algo malo.

Este discurso no considera los factores antropológicos, axiológicos y políticos (Menéndez, 2018), desarrollándose una particular lógica en lo que se refiere a lo emocional, la cual debe responder a las necesidades de los mercados. Este tipo de lógica promueve, a su vez, el regreso de los valores más conservadores del establecimiento (Ahmed, 2010).

EDUCACIÓN COMO FENÓMENO DECURSIVO

Para realizar este análisis se recurrirá a la revisión de distintos constructos bajo el supuesto de que las fuerzas de la naturaleza también se manifiestan en los fenómenos culturales, sociales, en las instituciones y, por ende, en la educación. Se adelantará, inicialmente, el estudio de un proceso: el desequilibrio, y de tres subprocesos: cognición-emoción, percepción epistemológica y fragmentación-conjunción.

- Proceso: desequilibrio: El movimiento, concebido como la resultante de las fuerzas de la entropía y de gravedad. Estos movimientos generan, respectivamente, una forma discontinua, llamada evolución, en donde el azar lleva a la construcción de nuevos mundos, rechazando la idea de línea continua, definida y ascendente (Gould, 1982).

Este ordenamiento no responde como sistema lineal, sino a una forma de autoorganización llamada autopoiesis (Maturana y Varela, 2003), es decir, una función de autoorganización cuya resultante es un proceso no equilibrante. Por otro lado, la homeostasis opera como forma de preservación del nuevo reordenamiento (Damasio, 2018). Se puede concluir que todos estos flujos y contraflujos obedecen, finalmente, a una función abarcadora –que es el desequilibrio–, en la cual la entropía siempre va en aumento.

- Primer subproceso: cognición-emoción (cognimoción): La cognimoción se relaciona con los aspectos emotivos y cognitivos que son inseparables en el conocer, el cual se da como el acto de estar en un mundo que se presenta unido a nuestro cuerpo, al lenguaje y a la historia social, y en el que no hay reglas predefinidas. Se presenta como la operación del cerebro que se interesa en la enactuación de mundos, es decir la construcción a partir de linajes viables, en los que no se resuelven problemas, sino que, por el contrario, se transforma el mundo preexistente o se crean nuevos mundos a partir de las adecuaciones cognimotivas (Varela, 1988).
- Segundo subproceso: percepción epistemológica: Los humanos tienden a realizar divisiones perceptuales arbitrarias de los fenómenos escindiéndolos en objetos y

contextos (Batenson, 1985). Una alternativa a esta forma fragmentada de percepción es la desarrollada por Arne Naess con el nombre de ecología profunda, en la que no se separa ninguna cosa de la naturaleza, incluyendo a los seres humanos (Capra, 1999).

Por otra parte, hay diferencias culturales (Mead, 1997) que generan una intrincada particularidad en las formas de interpretar la realidad, las cuales se pueden llamar *epistemologías locales* (Batenson, 1985). Por ende a partir de estos hallazgos puede decirse, la educación debe entenderse como un fenómeno polimorfo y policromático, con tendencia al desequilibrio, que permite la construcción de mundos, en el que el docente y el alumno son sujetos-especie, sujetos-nación (Varela, 1988), con formas cognitivas y culturales particulares y cambiantes.

En este artículo, por razones de espacio, solo se revisará la función docente. Así, surge entonces la pregunta: *¿Cuál es el papel del maestro, en estas épocas de cambio que vive la humanidad, al develar que en la escuela es necesario que se entiendan los aspectos relacionales entre lo afectivo interno de los educadores y los procesos de enseñanza-aprendizaje?*

Según Damasio (Fundación Innovación Bankinter, 2020), las intersubjetividades de la vulnerabilidad surgen del encuentro evolutivo, porque no hay mejor motor transformacional que la vulnerabilidad que produjo los cambios evolutivos. De esta manera, el poder del maestro ahora está en el no poder. Mientras que para Capra (1999): «La estructura ideal para el ejercicio del poder no es la jerarquía, sino la red» (p.32), en donde la validación en contexto confronta a la evaluación, y con ella al alienante poder que esta le otorga al maestro. Al reconocerse la relatividad de los paradigmas se avanza hacia el no control, el cual, aunque coexiste

con el control, desgasta la efectividad del mismo en cuanto a la contención del cambio.

Este mundo se transforma a una velocidad tal que llega a afectar al determinismo, sacudido por el desequilibrio que ocasionan las fuerzas de entropía y gravedad, en donde la aparición de lo implícito impide cerrar la forma.

- Tercer subproceso: fragmentación-conjunción: La historia humana ha estado llena de encuentros y desencuentros, de amor y odio, de uniones y separaciones. Se trata de un hecho patente en la historia de las religiones, las cuales están hechas de polimorfismos y monismos, politeísmos y monoteísmos, mientras que la ciencia oscila entre especialización y transdisciplina. Esta dinámica de fragmentación-conjunción se constituye en emisaria del desequilibrio que sustenta el cambio. El cuerpo humano es otra versión de esta dinámica; somos una unidad de fragmentos; la evolución genera fragmentación.

Biológicamente, los organismos y los órganos más fragmentados son los más evolucionados. Entre el pseudópodo de una ameba y la mano humana, si elaborásemos un índice de fragmentación, encontraríamos que la diferencia es muy grande. Comprendemos desde la fragmentación, pero también comprendemos desde la unidad de nuestro cuerpo fragmentado.

Con el ánimo de formular un símil con el caso anterior, la escuela debe entenderse como función de desequilibrio, en la que movimientos fragmentadores y conjuntadores se relacionan entre sí y con el opuesto, en una sistémica dinámica de distintos órdenes, niveles y velocidades. Pretender equilibrios es convertir a la

escuela en una entidad inmóvil y desconocer su esencia dinámica y procesual. Así entendido, el desequilibrio no es desorden, es la función de incertidumbre.

De acuerdo con estos planteamientos ¿qué se puede decir del ejercicio docente, como parte de esta dinámica? Probablemente, la acción del docente pueda ser concebida como el ejercicio de la función de desequilibrio a partir de procesos de descentración (Batenson, 1985), que en ocasiones conjunta y en otras separa, y que la mayoría de las veces cuenta con una única seguridad: no saber. Un no saber coherente, en una sociedad moderna líquida en la que las respuestas no alcanzan a consolidarse ante la emergencia del cambio (Bauman, 2013).

Ante el escenario descrito solo sirven respuestas de naturaleza cuántica (dualidad onda/partícula), en donde la incertidumbre genera efímeros estados permitidos sin que se detenga el proceso (nos referimos al concepto de cuanto de Bohr). Aquí, la referencia de la educación podría ser el tercer nivel de aprendizaje de Batenson, momento en el que los «informes anómalos son demasiado numerosos como para ser rechazados como aberraciones y, por tanto, descartados. Ese momento en que se hace necesaria una revisión radical del marco cognitivo para darles cabida y darles un sentido» (Bauman, 2013).

De esta manera, el *Homo eligens* (Bauman, 2013) se articula y desarticula sin descanso y sin temor, asombrándose con las nuevas o antiguas relaciones que se le presentan, fortaleciendo los imaginarios sociales líquidos (Castillo, 2010) que nutrirán por instantes permitidos a las epistemes particulares cambiantes y a los paradigmas de concepción fractal, para lo cual se hace necesario comenzar a fortalecer las cuatro habilidades cognimotivas en el presente y el futuro: la habilidad de aprender, la habilidad de

desaprender, la habilidad para resistir al aprender y la habilidad para resistir al desaprender. En estas cuatro habilidades se mueve el juicio que guía la toma de decisiones. Estas decisiones, estas selecciones, determinan la configuración de las epistemes particulares, lo cual es unpreciado y oculto valor ante el sigiloso y sumergido avance de la homogeneización epistémica en ciernes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abramowski, A. (2017). Legislar los afectos. Apuntes sobre un proyecto de ley de Educación Emocional. En A, Abramowski. y S, Canevero (Comp.), *Pensar los afectos. Aproximaciones desde las ciencias sociales y las humanidades* (pp.251-273). Universidad Nacional de General Sarmiento. <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2017/09/Pensar-los-afectos.-resumen.pdf>
- Ahmed, S. (2010). *The promise of Happiness [La promesa de la felicidad]*. Duke University Press.
- Bachler R, C. y Pozo M, J. I. (2016). ¿Siento, luego enseño? Concepciones docentes sobre las relaciones entre las emociones y los procesos de enseñanza/aprendizaje. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 329-348. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133088>
- Batenson. G. (1985). Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre. En G. Batenson, *El “aprendizaje” de las computadoras, las ratas y los hombres* (pp.199-202). Lohlé Lumen.
- Bauman. Z, (2013). *Estado y sociedad. Sobre la educación*. Paidós.
- Boler, M. (1999). *Feeling Power: emociones y educación*. Routledge.
- Capra, F. (1996) *La trama de la vida*. Anagrama.

- Castillo, X. L. (2014). La pedagogía líquida: ¿imaginario pedagógico o Teoría de la Educación? *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 15(4), 19-33.
- Damasio, A. (2018). *El extraño orden de las cosas, la vida, los sentimientos y la creación de las culturas*. Planeta.
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En J, Delors. (Comp.), *La educación encierra un tesoro* (pp.91-103). Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI. <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Foucault, M. (2005). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Fundación Innovación Bankinter. (27 de enero de 2020). *Máquinas que sienten*/Antonio Damasio. [Archivo de Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=-odstXNdgkY>
- Gardner, H. (2001). *Estructura de la mente. Teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gillies, V. (2011). Social and emotional pedagogies: Critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behavior management [Pedagogías sociales y emocionales: criticando la nueva ortodoxia de la emoción en la gestión del comportamiento en el aula]. *British Journal of Sociology of Education*, 32(2), 185-202. <https://doi.org/10.1080/01425692.2011.547305>
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Kairós.
- Gould, S. (1982). *El equilibrio «puntuado» y el enfoque jerárquico de la macroevolución*. <http://evolucion.fcien.edu.uy/Lecturas/Gould1982b.pdf>
- Gregg, M. & Seigworth, G. (2010). *El lector de la teoría del afecto*. Durham & London: Duke University Press Books.

- Hartley, D. (2003). La instrumentalización de lo expresivo en educación. *Revista británica de estudios educativos*, 51(1), 6-19. <http://www.jstor.org/stable/3121641>
- Humphrey, N., Lendrum, A. & Wigelsworth, M. (2010). Social and emotional aspects of learning (SEAL) programme in secondary schools: National evaluation. Department for Education of United Kingdom. https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/197925/DFE-RB049.pdf
- Jefatura del Estado de España. (29 de diciembre de 2020). Ley Orgánica 3/2020, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación. [Ley Orgánica de Educación]. BOE-A-2020-17264. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>
- Maturana H. y Varela, F. (2003). *El árbol de conocimiento*. Lumen.
- Mead, M. (1997). *Cultura y compromiso*. Gedisa.
- Menéndez Á, H. D. (2018). Aproximación crítica a la Inteligencia Emocional como discurso dominante en el ámbito educativo. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 7-23. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-01>
- Solomon, R. (2007). *Ética emocional: una teoría de los sentimientos*. Paidós.
- Varela, F. (1988). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas. Cartografía de las ideas actuales*. Gedisa.

Cómo citar este capítulo:

Peinado Ospino, G. S. y Lara Posada, E. (2021). Educación decursiva. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.187-199) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

La didáctica como soporte de las prácticas pedagógicas

Didactics as a support for pedagogical practices

Caterine Sánchez Salinas¹

Florentino Rico Calvano²

Resumen

Se presenta el proceso investigativo que se deriva de la Didáctica como soporte de las prácticas pedagógicas, centrado en uno de los propósitos de esta, el cual es identificar los elementos teóricos y prácticos que se abordan en el desarrollo de la didáctica por los docentes en el aula. La metodología utilizada corresponde con una investigación Cualitativa, enmarcada para este avance en una tipología descriptiva, no experimental, utilizando la técnica de revisión documental realizada sobre una muestra de 31 documentos, entre los que se encontraban libros y artículos investigativos, analizadas mediante una matriz documental establecida para la consolidación y la organización del estado del arte y de la información encontrada; los resultados permitieron ratificar que, a pesar de que la Didáctica no es un tema nuevo a tratar para los docentes, en algunos casos no se usa para soportar el quehacer pedagógico, manteniendo una línea centrada en el ámbito de lo tradicional, dejando pasar por alto los nuevos retos que afronta la humanidad; se concluye, resaltando aportes que las perspectivas

1 Afiliación institucional: Estudiante Tercer año de Doctorado en Educación Universidad Simón Bolívar. catypaola7@hotmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6462-1792>

2 Afiliación institucional: Docente Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Simón Bolívar. florentinorico@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6477-3761>

teóricas e investigativas representan desde la didáctica soporte para las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: didáctica, prácticas pedagógicas, docente.

Abstract

The investigative process derived from Didactics is presented as a support for pedagogical practices, focused on one of its purposes, which is to identify the theoretical and practical elements that are addressed in the development of teaching by teachers in the classroom. The methodology used corresponds to a Qualitative research, framed for this advance in a descriptive, non-experimental typology, using the documentary review technique carried out on a sample of 31 documents, among which were books and investigative articles, analyzed through a documentary matrix established for the consolidation and organization of the state of the art and the information found; The results allowed to ratify that, despite the fact that Didactics is not a new topic to be dealt with by teachers, in some cases it is not used to support the pedagogical task, maintaining a line centered on the field of the traditional, overlooking the new challenges facing humanity, it is concluded, highlighting contributions that the theoretical and investigative perspectives represent from the didactic support for pedagogical practices.

Keywords: didactics, pedagogical practices, teacher.

INTRODUCCIÓN

La sociedad circundante y aun la naturaleza ha experimentado cambios que para bien o para mal deben ser afrontados y asumidos de una u otra forma por cada ser viviente, aun incluyendo al más pequeño o “insignificante” de la cadena alimenticia; los seres humanos, como seres pensantes, deben levantar banderas en asumir retos y en desplegarse con propiedad sobre nuevas formas de ver y de hacer, sin dejar de lado su ser; en estos procesos de adaptabilidad, de transformación y de acercamiento hacia la realidad en la que se encuentra frente a un desconcierto, se resalta el papel de la educación y del educador (Bauman, 2013), ya que por medio de estos se puede aportar al alcance de los grandes desafíos vivenciados en la actualidad; sin embargo, aún falta reestructurar las bases que en el campo de la educación se arraigaron no solo

pensando desde los modelos pedagógicos que han sido utilizados desde antaño; sino, también desde la labor del docente y en la autonomía de este a la hora de ejercer su quehacer en el aula, ya sea presencial o virtual.

Esta autonomía debe ir ligada a un pensamiento flexible y capaz de abrirse a una gran variedad de formas de hacer, tendiente a la innovación y a la versatilidad del docente puesta en escena; ya que dentro del quehacer pedagógico juega un papel importante el propio ser y querer del docente, así como las concepciones teóricas y creencias de este, entendido así por Valenciano-Canet (2019) y también desde la perspectiva planteada por Matamala (2018); en este sentido, estudios como el realizado por Acosta (2005) presentan que muchos de los docentes aún están dentro de los límites de una pedagogía tradicional; constatado también por Rico, C. y Rico, F (2018), quienes encontraron que se está dando el uso de varios modelos pedagógicos en el quehacer del docente, y uno de esos es el tradicional; Enciso, Muñoz, Sánchez y Amador (2008) manifiestan que a través de varios estudios analizados se encuentra que algunos docentes consideran algo innecesario formar desde lo pedagógico y didáctico, centrándose solo en repetir lo que aprendieron como estudiantes; Villalobos-Claveria & Melo-Hermosilla (2019), encontraron que a pesar de que los docentes utilizan elementos didácticos en el desarrollo de sus clases, estos desconocen su real utilidad en la docencia, lo que puede conllevar en parte a su desaprovechamiento.

Aspectos como los antes mencionados, entre otros, dejan claro la necesidad de una Didáctica como soporte de las prácticas pedagógicas; ya que aceptado o no, en Colombia la pedagogía tradicional ha tenido un claro impacto en el quehacer docente a lo largo de la historia, en donde a pesar de los diferentes modelos pedagógicos

existentes, aún sigue imperando una metodología tradicional en el aula, durante el desarrollo de las clases; en donde por ejemplo, se trata cada área del conocimiento básico por separado, cuando tal como lo manifiesta Morin (1999) “la parcelación de las disciplinas hace imposible aprender, lo que está tejido junto”(p.14), con esto uno de los aspectos importantes a tener en cuenta a la hora de valorar el manejo que el docente da al desarrollo didáctico de sus clases, es el hecho de tener claro que cada área académica forma parte de un todo pedagógico, y que al darles un manejo “parcelado”, se continúa con una línea de trabajo alejada de la realidad en la que se encuentra la sociedad actual; otro aspecto que también ha de generar impacto negativo en la labor pedagógica, es la falta de recursividad para el desarrollo de las clases, el hecho de que el docente se case con una línea de trabajo poco flexible frente a las necesidades de sus estudiantes y a la diversidad de los mismos; el uso de esa pedagogía tradicional tiene un gran desconocimiento de la realidad socio-cultural, ya que no tiene en cuenta el mundo en el que se encuentran inmersos los estudiantes Arias-Ortega, Quintriqueo y Vanessa (2018); otros autores como Olivares y Mairena (2002), dejan ver esa necesidad de que el docente brinde el aporte esperado para que los niños, aun desde la etapa preescolar puedan conocer dicha realidad social, y que aporten a la solución de conflictos, “analizar, criticar y ofrecer ideas desde sus limitaciones y capacidades” (Olivares y Mairena, 2002, p.95).

El docente debe contar con las herramientas apropiadas que faciliten realizar sus prácticas pedagógicas de la mano de nuevas y variadas estrategias que permitan dar un manejo integral a todo lo realizado en el aula, y que a su vez tenga ese impulso motivador e innovador en su quehacer, con el que se pueda esperar en los estudiantes “un aprendizaje integral” (Benedito, 1987, p.39); en este sentido, desde esta propuesta investigativa se busca identificar

los elementos teóricos y prácticos que se abordan en la didáctica, ejercida en la labor docente, con lo que la búsqueda gira en torno a la pregunta ¿Cuáles son los elementos teóricos y prácticos utilizados por los docentes en el aula para afianzar la didáctica como soporte de su práctica pedagógica?, teniendo como motivación poder brindar a los docentes el apoyo necesario para enriquecer su quehacer, desde algunas posturas teóricas existentes y desde el quehacer del docente, vislumbrado con la didáctica como soporte de las prácticas pedagógicas en los estudios que se han realizado en diferentes investigaciones.

No se trata de querer desdibujar la ardua labor que durante muchos años han realizado los docentes, sino de resignificar su práctica pedagógica, con un aporte basado en la evidencia rescatada desde diferentes miradas investigativas; al observar las investigaciones de Córtez & Montecinos, (2016); Mayor & Rodríguez, (2017); Mogrovejo, Mamani y Tipo, (2019); Ruiz, (2018); se halla la necesidad de dar ese toque innovador a la labor del docente; el solo hecho de que en algunas de estas investigaciones se haya encontrado mejores resultados al implementar una metodología diferente a la tradicional, en la que revisaban cómo mejoraron académicamente los estudiantes al implementar nuevas y variadas estrategias de aula; Baltodano-Enríquez (2018) encontró resultados positivos en el alcance de objetivos propuestos por docentes que realizan planeaciones didácticas para el desarrollo de sus clases; todo esto conlleva a pensar en que las actuaciones del docente necesitan una transformación y que estas no solo deben ser pensadas desde lo académico y formativo, sino también desde lo curricular.

Esas actuaciones del docente a las que se refiere este estudio, no se centran en la mera transmisión de conocimiento como se ha

venido mencionando, ya que la enseñanza no se limita a la “transferencia de conocimiento” como lo estipula también Freire (1997); sino que vas más allá, y aborda varios aspectos como estrategias, programas, problemas, formas de evaluar de la enseñanza y de cómo se da el aprendizaje en sí, con lo que se estaría hablando directamente de didáctica (Camilloni, Cols, Basabe y Feeney, 2007). Dicha didáctica se ve reflejada en las acciones formativas que se ejercen dentro del aula, desde la práctica pedagógica del docente, definida por Díaz (1990, p.15) como “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela”; y asumida por Sáker y Correa (2015), con una visión unificada de lo que son las “teorías, competencias, didácticas, procedimientos y estrategias significativas, ligadas al proceso educativo, que mediadas por la interacción docente-estudiante, ameritan la permanente indagación, interacción, recontextualización de experiencias y saberes necesarios” (p.36), todo enmarcado dentro de la práctica pedagógica, para alcanzar lo que las autoras denominaron el “rescate de la condición humana” (Sáker y Correa, 2015, p.39).

Tanto el estudiante, así como el docente, juegan un papel importante en el proceso formativo, aunque la atención en este estudio se centra en el docente; es oportuno resaltar que el estudiante también es un agente activo en la construcción de su conocimiento; Tejada (2000) explica que entre docente y discente existe una “comunicación bidireccional-ambos se convierten tanto en emisores como receptores” (p.496); con lo que se asevera el valor de los dos dentro del ámbito pedagógico formativo. Otro punto que este autor resalta es el hecho de que el uso de estrategias didácticas tiene como consecuencia una movilización en el estudiante, que concluirá con la adquisición del aprendizaje, lo que ratifica aún

más la posición del manejo didáctico adecuado en el quehacer del docente.

Dicho manejo didáctico ha sido explicado por diversos autores, que desde una óptica personal, o una determinada situación histórica o socio-política en la que se encontraban, asumieron variadas perspectivas, en la conceptualización del rol y significado de la didáctica, en donde autores como Arruda (1982), Fernández (1970), Larroyo (1970), Neirici (1986) y Titone (1986), la presentaban enmarcada en una posición como encargada de métodos o metodologías de aprendizaje; otros autores como Lenzen (1973), Pérez (1987), y Pla (1993), anexaban dentro de su discurso sobre didáctica, la importancia de esta como garante para mediar en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esta didáctica representa un papel fundamental en la labor del docente, ya que como se ha venido mostrando a lo largo de este escrito, cimienta todo ese actuar o proceder del docente frente a su labor; no es algo nuevo hablar de didáctica, pero a lo largo de la historia se ha ido encontrando nuevas bases con las que se ha procurado estipular el mejor desempeño en esta desde la labor pedagógica del docente.

En ese largo recorrido histórico que ha transcurrido sobre la didáctica, se encuentran antecedentes prácticos aun desde el siglo I, y teóricos con el nacimiento de la didáctica como disciplina, con Comenio en 1630, tomando sentido en su obra *Didáctica Magna* (Comenio, 1998), que fue en donde se materializó una guía con técnicas y prácticas para ejercer la labor docente, con la premisa de que todo se podía enseñar a todos, dando valor al interés en enseñar del docente como tal, manifestando que “no requiere otra cosa el arte de enseñar que una ingeniosa disposición del tiempo, los objetivos y el método” (Comenio, 1998, p.36); lo que lleva a pensar en que aun desde sus inicios la didáctica sentó precedentes

para soportar la práctica pedagógica como hoy la conocemos, aunque con muchos otros autores como Correa (1999) se presenta una visión que desde la didáctica tiende a ser más amplia.

MÉTODO

Este estudio que se encuentra en una etapa de desarrollo, corresponde con una investigación Cualitativa, enmarcada para este avance en una tipología descriptiva, no experimental, desde una revisión documental realizada sobre diferentes artículos científicos e investigaciones realizadas en el ámbito de la didáctica y de las prácticas pedagógicas; la muestra estuvo constituida por 31 documentos entre los que se encontraban libros y artículos investigativos, analizados mediante una matriz documental establecida para la consolidación y la organización del estado del arte y de la información encontrada.

RESULTADOS

Como resultado preliminar a este proceso investigativo que se desarrolla, se encontró una amplia base teórica para la conceptualización de didáctica, en el marco de las prácticas pedagógicas, con las que se puede establecer la correspondiente importancia de dar un manejo didáctico oportuno para el abordaje del quehacer docente; ya que a través de los distintos autores objeto de análisis y de las diversas investigaciones revisadas se resaltó como aspecto principal el hecho de que se puede evidenciar un antes y un después, como el hallado por Córtez & Montecinos, (2016); Mayor & Rodríguez, (2017); Mogrovejo et al. (2019), frente al manejo de una didáctica específica, en donde luego del aporte didáctico del docente en el aula, se observan mejores resultados en la situación académica de sus estudiantes, una mayor contribución

y enriquecimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y además, rescatando aspectos relevantes del cúmulo teórico, se corrobora el hecho de que la didáctica puede soportar con firmeza y solidez las bases para unas prácticas pedagógicas acorde con los nuevos retos y necesidades del mundo cambiante en el que nos encontramos, una práctica que como lo plantea Díaz (1990) esté conformada por diferentes aspectos en los que aún se incluye la relación comunicativa entre el docente y el estudiante, no solo el manejo de métodos o metodologías, como la enmarcaron los autores Arruda (1982), Fernández (1970), Larroyo (1970), Neirici (1986) y Titone (1986).

Casualmente dentro del análisis de categorías emergentes y recurrentes a la luz de la postura de diferentes autores, se resaltan aspectos mencionados como métodos, metodologías e instrucción, como aspectos más utilizados a la hora de conceptualizar la didáctica en el ámbito formativo; sumándose a estas categorías procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de las definiciones encontradas en el espacio investigativo de esta propuesta.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hay aspectos relevantes a resaltar dentro del manejo de la didáctica como soporte para las prácticas pedagógicas, que surgen de los resultados parciales de este proceso investigativo, en donde se determina a partir no de las presunciones previas al estudio realizado, sino con base en los datos científicos analizados, que muestra que efectivamente como primera medida hay mucha información sobre didáctica, pero, en muchos casos en el aula no se ve reflejada el uso de esta, en este sentido, como lo observaron en su estado del arte Enciso et al. (2008), puede que haya conocimiento sobre didáctica, pero algunos docentes ven innecesario su

aplicación; o se da el caso también, de aquellos que en su quehacer se “apoyan” en la didáctica, pero que a su vez, como se analiza con Villalobos-Claveria & Melo-Hermosilla (2019), desconocen la real utilidad de esta en su quehacer pedagógico; lo que conlleva a ratificar la idea de Acosta (2005), de una pedagogía limitada y poco flexible, precisamente por el hecho de que cada día los docentes deben vivenciar nuevos retos que le convocan a salir del estado de confort, cuando el docente juega un papel importante en estos procesos de cambio por los que atraviesa la humanidad, Bauman (2013).

Dentro del discurso de los autores revisados, como Lenzen (1973), Pérez (1987), y Pla (1993), se concluye otro fundamento para la práctica pedagógica desde la didáctica y es la importancia de esta como mediadora en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Resaltando la amplitud del quehacer docente dentro de la perspectiva de Díaz (1990), así como de la planteada por Sáker y Correa (2015), los cuales definen con extensión las prácticas pedagógicas cubriendo varios aspectos importantes que le estructuran y que se cimientan en su proceder desde la didáctica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, M. (2005). Tendencias pedagógicas contemporáneas: La pedagogía tradicional y el enfoque histórico-cultural. Análisis comparativo. *Revista cubana de Estomatología*, 42(1), 0-0. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75072005000100009
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, M. y Vanessa Valdebenito, Z. (2018). Monoculturalismo en prácticas pedagógicas a lo largo de la formación básica del profesorado en La Araucanía,

- Chile. *Educacao e Pesquisa*, 44(1), 1-19. DOI: 10.1590 / S1678-4634201711164545
- Arruda Panteado, J. (1982). *Didáctica y práctica de la enseñanza*. Colombia: McGraw-Hill.
- Baltodano-Enríquez, M. (2018). Análisis e implicaciones de los resultados de las prácticas pedagógicas de un líder docente en una prueba piloto sobre innovación en proyecto conectándonos. *Revista Electrónica Educare*, 22(2), 1-22. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.4>
- Bauman, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Benedito Antolí, V. (1987). *Aproximación a la Didáctica*. Universitat de Barcelona. Institut de Ciències de l'Educació: Promociones Publicaciones Universitarias.
- Camilloni, A., Cols, E., Basabe, L., y Feeney, S. (2007). *El saber didáctico*. Paidós.
- Comenio, J. A. (1998). *Didáctica Magna* (8 ed.). Madrid, España: Ediciones Akal. (Obra original publicada en 1630).
- Correa, C. (1999). *Aprender y Enseñar en el Siglo XXI*, Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Córtez, M., & Montecinos, C. (2016). Transitando desde la observación a la acción pedagógica en la práctica inicial: Aprender a enseñar con foco en el aprendizaje del alumnado. *Estudios pedagógicos*, 42(4), 49-68. DOI: 10.4067/S0718-07052016000500004
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y saberes*, (1), 14-27. doi: 10.17227/01212494.1pys14.27
- Enciso, S., Muñoz, L., Sánchez, D. y Amador, R. (2008). La práctica profesional en la formación didáctica y pedagógica de docentes. *Studiositas*, 4(2), 55-66.

- Fernández, J. (1970). *Teoría y práctica de la educación comparada*. Madrid: El Magisterio Español.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa* (Guillermo Palacios, trad.). España: Editores Siglo XXI.
- Larroyo, F. (1970). *Didáctica general contemporánea*. México: Porrúa.
- Lenzen, D. (1973). *Didaktik und Kommunikation*. Frankfurt: Klett-Verlag.
- Matamala, C. (2018). Desarrollo de alfabetización digital ¿Cuáles son las estrategias de los profesores para enseñar habilidades de información? *Perfiles Educativos*, 40(162), 68-85. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58846>
- Mayor, D. & Rodríguez, D. (2017). Aprendizaje-Servicio: Una práctica pedagógica que promueve la participación del estudiantado para la mejora escolar y social. *Revista Complutense de Educación*, 28(2), 555-571. http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.49623
- Mogrovejo, A., Mamani, G. y Tipo, M. (2019). Juego y Simulación de Programas Concurso de Televisión como Técnica Didáctica para Mejorar el Aprendizaje del Vocabulario Inglés en Estudiantes de Habla Hispana. *Información Tecnológica*, 30(1), 225-236. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642019000100225>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento* (Trad. Paula Mahler). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Nerici, I. (1986). *Hacia una didáctica general dinámica*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Olivares, M. & Mairena, N. (2002). Retos didácticos en la práctica docente. *InterSedes*, 3(5), 91-102.

- Pérez Gómez, A. (1987). *Las fronteras de la educación*. Madrid: Zero.
- Pla, M. (1993). *Currículo y educación. Campo semántico de la Didáctica*. Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Rico Calvano, F. y Rico Fontalvo, H. (2018). *Didácticas para la formación en finanzas en administración*. Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Ruiz, P. (2018). *Práctica pedagógica de la formación ciudadana: resignificación didáctica de lo complejo*. (Tesis doctoral). Universidad Simón Bolívar, Barranquilla.
- Sáker, J. y Correa, C. (2015). *Saber y Práctica Pedagógica*, Barranquilla, Colombia: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Tejada, J. (2000). Estrategias didácticas para adquirir conocimientos. *Revista Española de Pedagogía*, (217), pp.491-514.
- Titone, R. (1986). *Metodología Didáctica*. Madrid: Rialp.
- Valenciano-Canet, G. (2019). La metáfora como alternativa metodológica para investigar y reflexionar acerca de la práctica pedagógica en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.9>
- Villalobos-Claveria, A. y Melo-Hermosilla, Y. (2019). Narrativas Docentes como Recurso para la Comprensión de la Transferencia Didáctica del Profesor Universitario. *Formación Universitaria*, 12(1), 121-132

Cómo citar este capítulo:

Sánchez Salinas, C. y Rico Calvano, F. (2021). La didáctica como soporte de las prácticas pedagógicas. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.201-213) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Resignificación de prácticas pedagógicas a través de las apuestas dialógicas*

Re-signification of pedagogical practices through dialogic approaches

Karen Angélica Flórez Salgado¹

Maribel Sofía Morales Camacho²

Línea de Investigación: Pedagogía, Educación y Complejidad, del Doctorado en Ciencias de la Educación.

Resumen

Este artículo hace referencia al análisis documental realizado a la literatura especializada en el campo de las prácticas pedagógicas en el aula a través de una propuesta dialógica, la cual contribuye al fortalecimiento de las habilidades necesarias para enfrentar la sociedad del siglo XXI. Para encarar la unidad de análisis se examinaron documentos sobre la categoría *pedagogía dialógica*. Se revisaron fuentes primarias y secundarias del ámbito internacional y nacional publicadas en revistas indexadas. Como criterios de organización de la información se acudió a descriptores como ser, saber, diálogo y aula. Los resultados mostraron que las tendencias investigativas en el campo de lo dialógico varían de acuerdo con los intereses investigativos propuestos

* Proyecto no financiado.

1 Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar.

karen.florez@unisimon.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2801-76787>

2 Docente investigadora, Universidad Simón Bolívar.

mmorales31@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9660-1967>

en las metas. En este sentido, los objetivos orientados hacia la dimensionalidad del individuo y su poder de transformación del entorno, adquieren urgencia en la educación de hoy.

Palabras clave: diálogo, pedagogía, sujeto, saber, dialogicidad.

Abstract

The following article refers to the documentary analysis of the specialized literature in the field of pedagogical practices in the classroom through a dialogic proposal, which contribute to the strengthening of skills necessary to face the society of the 21st century. The unit of analysis was documents on the category: dialogic pedagogy. Primary and secondary sources of international and national scope published in indexed journals were reviewed. The criteria for organizing the information were based on descriptors such as: being, knowledge, dialogue and classroom. The results showed that research trends in the dialogic field vary according to the interests and those whose objectives are oriented towards the dimensionality of the individual and its power of transformation of the environment acquire urgency in today's education.

Keywords: dialogue, pedagogy, subject, knowledge, dialogicity.

INTRODUCCIÓN

El contexto problémico que aborda este estudio radica en la necesidad de promover en los estudiantes el pensamiento crítico, transformador de su realidad, para que sean capaces de intervenir en los asuntos democráticos y participativos, dado que existe un consenso en la comunidad académica internacional que cuestiona el predominio en las aulas de la educación monológica e instruccional, que calla las iniciativas de los educandos. Cabe aclarar que la instrucción es necesaria en algún momento de la clase, pero no es el único medio y forma de actuación del maestro en el aula. Por el contrario, las prácticas desde lo dialógico favorecen la integralidad del sujeto, la resolución de problemas, la interacción social, y las competencias ciudadanas y emocionales.

Por estas razones, la pregunta que orientó la búsqueda de la información fue ¿cuáles son las tendencias investigativas de la categoría

pedagogía dialógica para promover la formación integral en los educandos? En otras palabras, se propende por desarrollar en los estudiantes la capacidad de producir ideas propias, de generar formas de pensar en las que confluyan elementos sociales, culturales, espirituales, políticos, biológicos, literarios, cósmicos y ecológicos, que coadyuven para la comprensión de la realidad social y los convierta en sujetos partícipes y transformadores de su entorno.

Teniendo en cuenta la pregunta-problema, el objetivo del presente documento es indagar acerca de las tendencias investigativas de la categoría pedagogía dialógica y proponer una línea de trabajo que desde la práctica pedagógica que integre la multidimensionalidad del sujeto, del objeto y el método de enseñanza.

Encarar este objetivo implica comprender la relevancia de la investigación en el ámbito internacional. De tal suerte, se revisaron aquellas propuestas que potencian el desarrollo del pensamiento mediante la estrategia dialógica en el aula. Cabe aclarar que estos estudios son de carácter sociocultural, con fines limitados al mejoramiento de los aprendizajes académicos. En ese rastreo internacional las posturas de diálogo tienen su soporte epistemológico en las teorías de Bourdage et al. (2017) y Robín (2018), para quienes su principal interés investigativo es la pedagogía de la palabra hablada. En cambio, las investigaciones latinoamericanas examinadas están orientadas desde las perspectivas dialógicas de Freire (1987), cuyo propósito es la naturaleza transformadora del individuo y la sociedad.

De otra parte, autores como Hennessy et al. (2018) señalan que las prácticas dialógicas de los maestros potencian significativamente el aprendizaje de los estudiantes y sus capacidades lingüísticas, y

enfatan que la calidad de las interacciones habladas es primordial para el desarrollo del pensamiento crítico. Por su parte, Danby et al. (2019) emplean la estrategia “me pregunto” para explicar las interacciones de los educadores y estudiantes en el aula de nivel de transición. Asimismo, Muhonen, et al. (2020) exploraron los tipos de charlas educativas que se dan en los centros de educación infantil; se trató de un estudio único, realizado con una población de niños con edades entre los cuatro y los cinco años de edad. Sus conclusiones mostraron que en los jardines infantiles predomina el patrón de iniciación-respuesta-retroalimentación (IRF), el cual consiste en preguntar, responder y retroalimentar a preguntas cerradas.

La enseñanza dialógica, de hecho, promueve el pensamiento, el aprendizaje del lenguaje y la resolución de problemas de los estudiantes (Bourdage et al., 2017; Kim & Wilkinson, 2019). Y, en el mismo sentido, Robín (2018) indica que el diálogo es necesario en el aula de clases porque: «Los niños necesitan poder comunicarse, entablar relaciones, participar en su cultura, valorar la identidad y la cohesión colectivas y convertirse en ciudadanos comprometidos y activos» (p. 566).

Las conclusiones del rastreo bibliográfico de la categoría pedagogía dialógica evidencian que las investigaciones en este campo se concentran en las interacciones en el aula, en las respuestas de los maestros y en el silencio de los niños durante la clase. Pero son exiguos los estudios que consideran al sujeto, sobre todo, al docente, en su facultad de intervenir en los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo estrategias en las cuales, el educador proponga aspectos transformadores de su enseñanza y reconozca al niño como sujeto de derechos.

En el ámbito latinoamericano, el acto pedagógico basado en el diálogo se sitúa en el contexto de la pedagogía crítica. Caicedo et al. (2018) plantean que a partir de la comprensión de textos los estudiantes son involucrados en su aprendizaje. Del mismo modo, Alarcón et al. (2018) desarrollaron la estrategia “La tertulia pedagógica para la lectura dialógica”. Este estudio está referido al reconocimiento del otro y a la escucha de las voces de los maestros y educandos como interlocutores válidos. En cambio, Oliveira et al. (2019) relacionaron la dialogicidad (Freire, 1987) con la superación personal, libre de opresión y encaminada a la libertad adquirida por la conciencia.

MÉTODO

Esta revisión bibliográfica se hace en el marco de la investigación «Práctica pedagógica dialógica para el desarrollo de la oralidad», desarrollada en el Doctorado en Ciencias de la Educación, de la Universidad Simón Bolívar. El exhaustivo escrutinio documental implicó las tareas de organización, sistematización y análisis de la información recabada en bases de datos como EBSCO, Taylor & Francis, Redalyc, Google Scholar, ScienceDirect y repositorios universitarios.

Se revisaron también las listas de referencias de los artículos identificados y se seleccionaron aquellos que cumplieran con la categoría propuesta. El propósito final fue lograr un panorama amplio del estado de la práctica pedagógica dialógica en los ámbitos internacional y latinoamericano, con el fin de examinar las convergencias y divergencias predominantes en las investigaciones.

En el primer análisis se clasificaron aquellos estudios relativos a la práctica pedagógica dialógica en el contexto de las interacciones comunicativas entre docentes y estudiantes, intenciones que se centran en la charla del maestro y la manera como este desarrolla el pensamiento crítico. Afines a esta postura se encuentran las investigaciones de Danby et al. (2019), Muhonen, et al. (2020), Kim y Wilkinson (2019) y Robín (2018). En segundo lugar, se agruparon los estudios concernientes al diálogo desde la pedagogía crítica. En este grupo se encuentran los estudios de autores como Alarcón et al. (2018); Caicedo et al. (2018) y Madeira y Oliveira (2019). En último lugar, se plantea el diálogo interno y externo del sujeto para su propia transformación. En esta vertiente se retoman apuntes teóricos de Correa (2013), Freire, (1987), González (2013), Latorre (2008), Morin (1986) y Zuluaga (2005), para desarrollar la perspectiva de la práctica pedagógica dialógica.

RESULTADOS

El corpus de las investigaciones mencionadas se entrelazó en una red sistémica que teje las complementariedades y contradicciones de la práctica pedagógica dialógica. Para tal fin se elaboró una matriz de síntesis que recoge el título, los objetivos, la metodología, los hallazgos y las conclusiones de los artículos. Se ofrece a continuación una síntesis del trabajo realizado para la consolidación de la información.

Tabla 1. Red sistémica de la categoría práctica pedagógica dialógica

Autores	Convergencias	Divergencias
Danby et al. 2019; Muhonen et al., 2020; Kim y Wilkinson, 2019; Robín, 2018.	Dinamizar el habla en el aula con el propósito de mejorar la responsabilidad y el logro de aprendizajes de los estudiantes.	Diferentes formas de diálogo que se presentan entre maestros y estudiantes para el aprendizaje.

Alarcón et al., 2018; Caicedo et al., 2018; Madeira y Oliveira, 2019.	Aprendizaje dialógico a través de la intersubjetividad que se plantea entre los miembros de una comunidad. Se valora el contexto social y la interacción humana para alcanzar el aprendizaje.	Estrategias didácticas empleadas por los investigadores para alcanzar el aprendizaje dialógico.
Correa, 2013; Freire, 1987; González, 2013; Latorre, 2008; Morin, 1986; Zuluaga, 1999.	La génesis del diálogo es intrínseca al sujeto. La naturaleza del sujeto es dialógica y se fortalece con la interacción comunicativa y social en contexto.	Morin, 1986: Integrar lo fragmentado, cuestionar la separabilidad de las ciencias para el desarrollo del sujeto. Freire, 1987: Cambiar y transformar el sujeto a través del diálogo. Latorre, 2018: Diálogo en la investigación. Zuluaga, 2005: Saber pedagógico. González, 2012: Diálogo interno y externo.

Fuente: Elaboración propia.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pese a los avances en las tendencias dialógicas en la escuela, estas siguen siendo un saber práctico desconocido por los maestros, que escasamente se aborda desde la multidimensionalidad del sujeto. Y es que, como se ha visto en los párrafos anteriores, las vertientes del diálogo tratan únicamente el aspecto cognitivo del individuo al ceñirse al logro de los aprendizajes. En otras palabras, esta perspectiva aísla los elementos sociales, emocionales, cognitivos y espirituales que afectan al individuo, y los analiza como objetos fuera de él, en lugar de interpretar estas extensiones a partir de la subjetividad con la cual se mira el mundo. Desconocer esto sitúa a la práctica dialógica en un paradigma simplista y reductor (Morin, 1986).

El ser humano es una unidad compleja y multidimensional, por tanto, una educación dialógica, que solo atienda a la interacción verbal, al número de emisiones de palabras por minuto, a la charla exploratoria y a la calidad de las preguntas del maestro,

no es suficiente para encarar los desafíos que impone la realidad al estudiante. Es necesario traspasar los límites del contexto y penetrar en las entrañas del sujeto. Se puede, entonces, hablar de una transfiguración en el acto educativo mediante las premisas mencionadas, o se requiere de una práctica pedagógica, en la cual el diálogo interno y externo sea el factor que movilice la transformación de conciencias.

Bajo este panorama, el sujeto no es el estudiante de la lista ni el profesor es el reproductor de saberes, sino que son seres polifónicos con diferentes visiones de mundo, anhelos, sueños, deseos por cumplir, pero también con caos interior y miedos. Es por esta razón que la práctica pedagógica, en calidad de creación humana, no debería excluir al individuo, por el contrario, debe abordarlo en todas sus dimensiones. Con ello, se demuestra que las experiencias de aprendizaje son únicas e irrepetibles en cada niño.

Entonces, la práctica pedagógica dialógica, en la lógica que el documento plantea, constituye un problema de complejización, ya que desequilibrar la conciencia de los sujetos es todo un reto. Así lo manifiesta Correa (2013), quien afirma: «Que pensar sobre uno mismo y lo que es más complejo, llegar a incitar al otro para que lo haga no deja de ser una tarea titánica» (p. 196).

En esta misma lógica, González (2013), en su texto *Aula mente social. Pensamiento transcomplejo*, aunque no aborda específicamente la complejidad de la práctica pedagógica, sí aporta elementos esenciales en la dinámica dialógica escolar al discurrir sobre el diálogo interno del sujeto y su relación con su yo metacomplejo. De acuerdo con sus planteamientos, los sujetos toman conciencia de su aprendizaje, cuestionan su realidad física y abstracta, preguntan sobre lo desconocido, lo asombroso y lo que asusta; es

decir, la voz interior, en la búsqueda de lo infinito para aprender y desaprender sobre sí mismo y el objeto de su interés.

En este sentido, la tríada aula-mente-social que González (2013) plantea, exige, en un primer paso, el encuentro consigo mismo, es decir, el ser marcado por la historia. En definitiva, ahondar en el ser es mirar la condición humana a partir de un proceso ontogénico, psicogenético, evolutivo y social, influenciado por el lenguaje y la cultura. Del mismo modo, Freire (1987) analiza el diálogo desde la exigencia existencial del individuo y su relación con el contexto, al plantearlo como un encuentro de hombres moldeados por la cultura.

Por otra parte, la constitución del individuo tiene una estrecha relación con el saber, el cual es entendido desde las manifestaciones culturales, científicas, filosóficas, cotidianas y ancestrales de la humanidad. Dicho de otra manera, es una construcción de conocimiento humano, pero con diferentes adjetivos y significados. Zuluaga (1999) lo define como discursos, ideas y costumbres implícitas de la sociedad.

Llegados a este punto, es bueno aclarar que la configuración de la conciencia, el espíritu y el pensamiento en los seres humanos se da gracias a la interacción mediada por el lenguaje. Es un aspecto en el cual el diálogo exterior adquiere un carácter dinámico y vinculante entre el sujeto y el objeto cognoscente. En resumidas cuentas, el diálogo interno y externo no se dan uno fuera del otro, sino que, por el contrario, son paralelos; ambos se dan al mismo tiempo, en un estado de flujo continuo.

Entonces ¿cuál es el papel del diálogo interno y externo en esta relación dialéctica entre el ser y el saber? Lo ideal sería en una

constante tensión que conduzca a la reflexión, a escuchar la voz interior y a apagar los ruidos desbordantes que ahogan las iniciativas, así como las propuestas que son producto de una profunda meditación sobre el saber y, en otros casos, sobre el deseo de aprender.

De esta manera, se puede decir que todo acto pedagógico dialógico inicia con la reflexión del profesor a partir de la indagación científica. Bien lo expresa Latorre (2008), cuando advierte que el profesorado debe asumir la práctica educativa como un espacio para indagar y cuestionar el ser y el hacer docente. Por ello, el maestro reflexivo de su quehacer desarrolla acciones que promuevan en los estudiantes la investigación transdisciplinar, esa capacidad de construir, deconstruir y reconstruir conocimientos, teniendo en cuenta la voz interior, producto del diálogo interno y externo que realizan los sujetos (González, 2013).

En conclusión, el diálogo se encuentra presente en distintos estudios, algunos con características discursivas y otros centrados en el individuo, como es el caso de Freire (1987) y González (2013). De ambas formas se amplía el espectro de posibilidades para que, desde lo dialógico, el estudiante y el maestro, que son quienes están en constante formación, puedan desarrollar perspectivas que les permitan ir más allá de la escuela y adaptarse a una sociedad diversa y cultural; sin embargo, es la dialogicidad la que los acerca a su condición humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcón, O., Mora, H. y Pérez, J. (2018). Tertulia pedagógica. Estrategia para la lectura dialógica. En Y. Gutiérrez. y Y. Mirta. (Eds.), *Educación para el diálogo crítico y la inclusión: estrategias*

- pedagógicas para transformar la práctica docente* (pp.113-130). Xpress - Kimpres Universidad de la Salle.
- Bourdage, K., Wilkinson, I., Reznitskaya, A., Oyler, J., Glina, M., Drewry, R., Kim, M. y Nelson, K. (2017). Hacia una pedagogía más dialógica: cambiar las creencias y prácticas de los profesores a través del desarrollo profesional en las aulas de artes del lenguaje. *Lenguaje y educación*, 31(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1230129>
- Caicedo, D., Simbaqueba, A. y Vaca, M. (2018). El aprendizaje dialógico y la inclusión. Un nuevo reto en la educación actual. En Y. Gutiérrez y Y. Mirta. (Eds.). *Educar para el diálogo crítico y la inclusión: estrategias pedagógicas para transformar la práctica docente* (pp. 53-68). Xpress – Kimpres, Universidad de La Salle.
- Correa, C. (2013). *Currículo Transdisciplinar y Práctica Pedagógica Compleja*. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Danby, S., Farrell, A., Houen, S. y Thorpe, K. (2019). Adopción de una postura de desconocimiento en las interacciones maestro-niño a través de formulaciones de 'Me pregunto...'. *Discurso en el aula*, 10 (2). 151-167. <https://doi.org/10.1080/19463014.2018.1518251>
- Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido*. McGraw-Hill. Siglo XXI Editores. <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>
- González, J. (2013). *Aula mente social. Pensamiento transcomplejo*. Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/1194/Aula%20mente%20social.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Hennessy, S., Howe, C., Mercer, N., Vrikki, M. y Wheatley, L. (2019). Prácticas dialógicas en las aulas de la escuela primaria.

- Lenguaje y educación*, 33(1), 85-100. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1509988>
- Kim, M. & Wilkinson, I. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21(19), 70-86. <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2102/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Latorre, A. (2008). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Graó.
- Madeira, C. y Oliveira, A. (2019) Proceso de desarrollo subjetivo como camino hacia el aprendizaje escolar: el aula como contexto relacional dialógico. *Estudios en Psicología*, 41(1), 115-137, doi: 10.1080 / 02109395.2019.1710803
- Morin, E. (1986). *El método I: la naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- Muhonen, H., Verma, P., Von, A. y Rasku-Puttonen, H. (2020). Exploración de tipos de charlas educativas en el aula en centros de educación infantil. *Research Papers in Education*, 35(4), 1-23. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1784259>
- Robín, A. (2018). Desarrollo de la enseñanza dialógica: génesis, proceso, ensayo. *Artículos de investigación en educación*, 33 (5), 561-598. <https://ezproxy.unisimon.edu.co:2102/10.1080/02671522.2018.1481140>
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza. Un objeto de saber*. Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.

Cómo citar este capítulo:

Flórez Salgado, K. A. y Morales Camacho, M. S. (2021). Resignificación de prácticas pedagógicas a través de las apuestas dialógicas. En: H. E., Correa Alvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.215-226) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Didáctica transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de la comprensión lectora

Transforming didactic of the teaching-learning processes for the strengthening of reading comprehension

Yuly Ariza Flórez¹

Yenis Hernández Corro²

Yurina De Alba Manjarrez³

Resumen

El presente estudio se enfocó en diseñar una propuesta didáctica transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los grados 7 y 8 de la Institución Educativa Fernando Hoyos Ripoll de Sabanalarga. El estudio se enmarca en el paradigma Socio-Crítico, con enfoque cualitativo y bajo la tipología de Investigación-Acción, para la cual se consideró el uso de técnicas de recolección de datos tales como la Observación, Encuesta y Entrevista, de las cuales se derivaron los instrumentos Diario de Campo, Entrevista Semiestructurada y Cuestionario, aplicados en la muestra poblacional intencional no probabilística conformada por 30 estudiantes de los grados 7 y 8 y el docente de Lenguaje. Al implementar la propuesta para lograr la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la comprensión lectora y su fortalecimiento en los estudiantes, se obtuvo como resultado principal que luego de la intervención la mayoría alcanzó el nivel literal e inferencial de lectura y gran parte del nivel crítico, todos estos con menor manejo previo al desarrollo de la secuencia didáctica integrada por talleres y sesiones adaptados a la realidad e incluso a las necesidades educativas del momento de la investigación. Se concluyó que la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje se evidenció en el

1 yulybarranquilla@hotmail.com

2 yenishernandez32@hotmail.com

3 ydealba7@unisimonbolivar.edu.co

fortalecimiento de la comprensión lectora, a partir de estrategias didácticas que generaron el alcance del nivel de lectura crítico en las estudiantes.

Palabras clave: didáctica transformadora, proceso enseñanza-aprendizaje, comprensión lectora.

Abstract

This studio focused on designing a transformative didactic proposal of the teaching-learning processes for the strengthening of reading comprehension in grades 7 and 8 of the Fernando Hoyos Ripoll Educational Institution in Sabanalarga. The study is framed in the Socio-Critical paradigm, with a qualitative approach and under the Investigation-Action typology, for which the use of data collection techniques such as Observation, Survey and Interview was considered, from which data were derived the instruments Field Diary, Semi-structured Interview and Questionnaire, applied in the non-probabilistic intentional population sample made up of 30 students from grades 7 and 8 and the Language teacher. When implementing the proposal to achieve the transformation of the teaching and learning processes of reading comprehension and its strengthening in the students, it was obtained as the main result that after the intervention the majority reached the literal and inferential level of reading and a large part the critical level, all of these with less management prior to the development of the didactic sequence made up of workshops and sessions adapted to reality and even to the educational needs of the moment of the research. It was concluded that the transformation of the teaching-learning process was evidenced in the strengthening of reading comprehension, based on didactic strategies that generated the achievement of the critical reading level in the students.

Keywords: transformative didactics, teaching learning process, reading comprehension.

INTRODUCCIÓN

Desde la organización de las estrategias didácticas, el docente tiene como tarea reflexionar sobre su quehacer educativo y conocer las situaciones que se suscitan en el aula frente a las distintas condiciones cognitivas, afectivas, sociales, motrices, psicológicas, pedagógicas y didácticas que requieren de procesos pertinentes para encontrar las alternativas de solución ante cualquier problemática o debilidad.

Actualmente en la educación, los cambios e innovaciones demandan nuevos métodos en las instituciones educativas que deben visionar y comprometerse a trabajar en aras de entregarle a la sociedad un ser humano capacitado con las habilidades para solucionar los problemas que se le presenten. En este marco entra en juego la comprensión lectora como un factor relevante en el campo educativo, no solo al interior de las instituciones dada su trascendencia en todas las áreas del saber, sino por ser un elemento esencial en las propuestas de desarrollo de los gobiernos en todo el mundo.

La comprensión lectora como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje ha sido abordada desde diferentes estudios, pues se trata de un tema vigente tanto institucional como social y se considera como eje fundamental de todas las áreas de aprendizaje. Para Calzadilla (2015), la enseñanza de la comprensión lectora se orienta al proceso pedagógico implementado por los docentes, a las estrategias e intervenciones didácticas ante la prevalencia de un modelo pedagógico tradicional que se resiste al cambio paradigmático y a las exigencias de la sociedad actual. De Zubiría (2013) destaca que en un área como el lenguaje los estudiantes deben desarrollar competencias para leer, hablar, escuchar y escribir, siendo el proceso de enseñanza aprendizaje el mecanismo principal para despertar el interés por la lectura, junto a las acciones didácticas capaces de transformar una realidad poco favorable para este fin.

Ante la situación actual del sistema educativo en todo el mundo, los niveles de comprensión lectora se han visto afectados, en los índices de rendimiento en diversos países, entre otras áreas del conocimiento a las cuales se hace seguimiento a través de pruebas internacionales. En Colombia, dentro de cada institución

se procura la mejora continua con el fin de obtener resultados que beneficien el desarrollo de competencias de los estudiantes en el marco de los lineamientos curriculares y las medidas del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006); no obstante, los índices de lectura siguen demostrando desaciertos en cuanto a calidad y formación por competencias..

La revisión del reporte de los resultados obtenidos en las pruebas Saber II en el área de Lenguaje llama a la reflexión en todo el territorio colombiano y en el caso de la Institución Educativa Fernando Hoyos Ripoll de Sabanalarga se muestra que el puntaje promedio entre los años 2017 a 2019 en lectura crítica disminuyó de 51,97 a 49,84 puntos, de modo que no se ha evidenciado un avance significativo en esta importante área integrada a todas las disciplinas y niveles. De allí que se realizara el estudio sobre el cual versa este artículo orientado a diseñar una didáctica transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de la comprensión lectora en los grados 7 y 8 de la I.E. Fernando Hoyos Ripoll de Sabanalarga.

MÉTODO

Se considera el paradigma Socio Crítico mediante el método de la Investigación Acción en la investigación a la que se hace referencia, considerando que el trabajo se dirige a la localización de las alternativas que un entorno educativo demanda, reflejada en el propósito de fortalecer la comprensión lectora de los estudiantes desde la interacción con docentes y estudiantes como los actores principales del proceso pedagógico. El trabajo siguió un enfoque cualitativo, tomando en cuenta que la acción indagatoria se mueve de manera dinámica entre los hechos y su interpretación y se basa en formas de recolección de datos que procuran la obtención de las perspectivas de los protagonistas de un fenómeno.

Como participantes del estudio se consideraron los integrantes de la Institución Educativa de Sabanalarga Atlántico Fernando Hoyos Ripoll, Atlántico-Colombia, dentro de la cual se seleccionaron los grados 7 y 8 de la sede N°1, conformado por 190 adolescentes que estudian en la jornada matutina. Para lograr la implementación de una didáctica transformadora en pro de la comprensión lectora desde los procesos de enseñanza-aprendizaje fue necesario realizar un muestreo intencional dadas las condiciones del momento de la recolección de datos signadas por la pandemia de Covid-19 en cuanto a la posibilidad de conectividad y participación, la cual quedó conformada por 30 estudiantes, de género femenino, con edades entre los 13 y 15 años, y asimismo el docente de Lenguaje de estos grados.

Entre las técnicas de recolección de datos empleadas se recurrió al uso de la Observación, Entrevista y Encuesta y a partir de ellas se aplicaron los instrumentos de un Diario de Campo, un Cuestionario validado por el juicio de experto con 20 ítems de 5 opciones de respuesta en escala Likert y una entrevista semiestructurada con diez (10) preguntas abiertas aplicadas.

RESULTADOS

Diversos aportes generaron los resultados a través de datos cualitativos y cuantitativos en torno a la aplicación de la propuesta didáctica transformadora, por lo cual se presentan a continuación los hallazgos obtenidos con el Diario de Campo. Comenzando por las acciones para la motivación hacia la lectura, la docente del curso dispone el manejo de la lectura para el aprendizaje académico de las distintas áreas del conocimiento en el curso objeto de estudio, a través de actividades lúdicas para generar interés hacia esta actividad que conlleva a la comprensión de lo que se presenta.

Podría considerarse que existe un interés tanto de la docente como de las estudiantes hacia el desarrollo del proceso lector dado que se emplean acciones para este fin, lo que lleva necesariamente a analizar la descripción del proceso de lectura dentro del curso que, según lo observado, existe a través de la práctica de etapas y estrategias en torno a la lectura (antes, durante y después), lo que permite inferir que las etapas del proceso lector no son suficientes para alcanzar la comprensión, por lo que es preciso mirar las estrategias que se emplean en el curso, las cuales comienzan por la selección de textos adecuados, herramientas de evaluación y actividades que permiten medir el alcance de comprensión; asimismo, se ponen en marcha estrategias de colaboración y juegos que dinamizan el proceso lector, lo cual es bien visto por las estudiantes.

En relación a la valoración que se da a la lectura dentro del curso, las niñas atienden el proceso de lectura activamente y dan valor a su uso, pero no se obtienen aún de ellas la respuesta esperada en cuanto al alcance de la comprensión lectora, pues aun cuando participan en las prácticas y actividades en torno a la lectura, siguen presentando debilidades a la hora de hacer inferencias o críticas. Seguidamente, se hizo uso de la entrevista semiestructurada a la docente del curso 7 y 8 de la I.E. Fernando Hoyos Ripoll, orientadas al reconocimiento que hace el docente de las estudiantes y las condiciones generales del curso, así como en indagaciones propias del proceso lector.

Al respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje de comprensión lectora, el docente detalla que las estudiantes son “inquietas, receptivas y motivadas” así como “creativas y participativas en las reuniones” reparadas para el desarrollo de las clases a distancia debido a las condiciones dadas por la pandemia de Covid-19. En

este ámbito, la motivación es una de las principales condiciones que favorecen el proceso lector, pues a partir del interés de las estudiantes ante las actividades, especialmente si son distintas e innovadoras, se emprende el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura.

Entre los obstaculizantes se considera que la conectividad no ha sido posible en su totalidad, considerando que se trata de estudiantes cuyas familias corresponden a los estratos 1 y 2 de manera que no poseen las herramientas ni condiciones para acceder a las plataformas virtuales que se han impuesto para el momento de la investigación, en tanto se les dictan las clases a través de los dispositivos telefónicos por mensajería WhatsApp, junto a las explicaciones a través de audio e imágenes, pero la asistencia o participación en línea no ha sido la esperada.

A decir de la interpretación e integración de ideas como parte del proceso, las niñas procuran manejar los momentos de la lectura para interpretar lo leído, pero “aún no son la mayoría” las que logran esta tarea; es a partir de la explicación y actividades seguidas a la lectura que las estudiantes viabilizan la integración de ideas para alcanzar la comprensión lectora. Sobre la realización de inferencias directas, se admite que las estudiantes “tienen dificultades”, ya que aun cuando se esfuerzan y se despliegan las estrategias ellas aún no alcanzan a inferir las implicaciones de los textos que leen.

Tales respuestas permiten inferir que el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura se presenta sin el afianzamiento esperado dentro del curso objeto de estudio, de manera que se hace precisa una intervención para la transformación de tales acciones en pro del fortalecimiento de la comprensión lectora en

las estudiantes. De allí que se presente a continuación la implementación y valoración de una secuencia didáctica que coadyuve al cumplimiento de la mencionada meta en los grados 7 y 8 de la I.E. Fernando Hoyos Ripoll de Sabanalarga.

Fue precisa la aplicación del Cuestionario antes y después de la intervención de la didáctica transformadora, el cual arrojó datos cuantitativos correspondientes a las respuestas de las estudiantes en relación a los niveles de comprensión lectora. Tales hallazgos se consideraron para la concreción del diseño de una secuencia didáctica que hiciera posible transformar la realidad ya evidenciada con este y el resto de los instrumentos que se han analizado y precisado en correspondencia con las metas específicas del estudio, y configuran datos cualitativos y cuantitativos para la definición de las más adecuadas acciones, actividades, estrategias y recursos bajo este fin.

Tabla 1. Pre-test Nivel de comprensión lectora

Tipo de preguntas	Correctas		Incorrectas	
	Nº	%	Nº	%
1. Literal	25	83 %	5	17 %
2. Inferencial	20	67 %	10	33 %
3. Crítico	11	37 %	19	63 %

NIVEL DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES ANTES DE LA INTERVENCIÓN (2021)

En la Tabla 1 es perceptible que las estudiantes objeto de estudio alcanzan los niveles de comprensión lectora bajo distintos porcentajes. Para el nivel literal, se obtuvo un 83 % en las respuestas correctas y 17 % para las incorrectas; en el inferencial 67 %

respondió correctamente y 33 % de forma incorrecta, mientras que para el nivel crítico solo 37 % alcanzó las respuestas correctas y 63 % incorrectas.

El hallazgo sobre este instrumento permite vislumbrar que la mayoría de las estudiantes alcanzan el nivel literal de comprensión lectora, poco más de la mitad el inferencial y menos de la mitad el nivel crítico, lo que implica la necesidad de implementar la propuesta de intervención didáctica por medio de una secuencia de sesiones descritas anteriormente. Ya que las estudiantes alcanzan el nivel literal mas no el inferencial ni el crítico, se precisan acciones para mejorar su afianzamiento desde una secuencia didáctica integrada por estrategias y actividades de aprendizaje, de manera que al finalizar su ejecución se precisó la valoración de la transformación a través de la aplicación del post-test para medir asertivamente una vez más el nivel de comprensión lectora de las estudiantes objeto de estudio.

Tabla 2. Post-test Nivel de Comprensión lectora

Tipo de preguntas	Correctas		Incorrectas	
	Nº	%	Nº	%
1. Literal	28	93 %	2	7 %
2. Inferencial	23	77 %	7	23 %
3. Crítico	17	57 %	13	43 %

NIVEL DE LECTURA DE LOS ESTUDIANTES ANTES DE LA INTERVENCIÓN (2021)

Los datos muestran un repunte en los porcentajes alusivos a las respuestas correctas para cada uno de los niveles, los cuales incluso

podieran seguirse elevando en tanto mejoren las condiciones en que actualmente se presenta la enseñanza-aprendizaje para este curso, considerando que de forma necesaria se realiza a distancia y de manera virtual a propósito de la pandemia por Covid-19, aunque muchas de las estudiantes no cuentan con recursos ni acceso a conectividad. La mayoría de las estudiantes alcanzaron el nivel literal e inferencia de comprensión lectora y más de la mitad el nivel crítico, todo como producto de la intervención con la secuencia didáctica demostrando la transformación del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y su impacto positivo.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Se parte de la consideración del estudio de Leguizamón, Alias y Sarmiento (2014), quienes presentaron una reflexión acerca de la importancia de mantener altos niveles de comprensión lectora en los estudiantes, lo cual desde el diagnóstico del presente estudio se procura, aunque según los resultados previos a la intervención didáctica no se alcanzan. En cuanto al proceso de enseñanza y aprendizaje para la comprensión lectora, ya que se precisó un alcance incipiente a pesar del interés y la disposición de la docente y las estudiantes del curso, es propio referenciar lo expuesto por Solé (2012) quien afirma que el proceso de lectura debe asegurar la comprensión por medio de diferentes acciones.

De allí la importancia de la propuesta transformadora que además apuntara a los preceptos de Dubois (2011) sobre el proceso de la lectura, quien concibe que en un primer nivel se debe afianzar el conocimiento de las palabras, en el segundo la comprensión y en el tercero la evaluación. Benavides & Sierra (2013) conciben que la comprensión lectora deviene del desarrollo de tres niveles: literal, inferencial y crítico, los cuales se procuran afianzar como meta dentro de la implementación de la propuesta didáctica transformadora.

Vale mencionar los planteamientos de Vegas (2015), quien destaca que todos los niveles son relevantes en la lectura y el crítico particularmente se refiere al momento en que se gesta el proceso de comprensión como tal, lo cual no se estaba alcanzando en el curso previo a la intervención con la secuencia didáctica. De acuerdo con el estudio de Guzmán, Varela & Arce (2010), las instituciones educativas deben comprometerse a lograr la transformación y resolver las necesidades de su comunidad.

Con la implementación y valoración de una secuencia didáctica transformadora de comprensión lectora, partiendo de que el nivel literal e inferencial era alcanzado por más de la mitad de las estudiantes, pero no así el nivel crítico, se dispusieron recursos, actividades y estrategias basadas en la necesidad y contexto educativo actual. Posterior a la intervención los resultados de la comprensión lectora mejoraron y se fortalecieron los niveles literal, inferencial y más de la mitad de las alumnas comenzó a desarrollar el crítico.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Jurado, A. y Muñoz, R. (2016) Experiencias para mejorar la comprensión lectora. *Babel-Afial*, 25, 119-138.
- Arellano, P. (2019). La construcción del rol docente desde una mirada renovadora de la lectura y escritura. *Pedagogía y Saberes*, 51, 23-32
- Benavides, D. y Sierra, G. (2013). Estrategias didácticas para fomentar la lectura crítica desde la perspectiva de la transversalidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación REICE*, 11(3), 79-109.

- Carranza, P. (2014). *Estrategias didácticas para desarrollar la comprensión lectora en alumnos de 6 grado de Primaria*. Trabajo de Máster. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Dubois, M. E. (2011). *Actualización de Docentes en el área de la lectura y la escritura, reflexiones y proposiciones. Informe: 15. Congreso mundial de alfabetización: Alfabetización por todos y para todos*. AIQUE Didáctica. España.
- Gutiérrez, C. y Salmerón, H. (2012). *Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria*. Tesis de Maestría.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. sexta edición. México: McGraw-Hill Education.
- ICFES (2019). *Resultados de Pruebas Saber 11*.
- MEN (2013). *Documento Guía · Evaluación de Competencias. Cap. Competencias pedagógicas*. Bogotá.
- OECD (2019). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*, PISA, OECD Publishing, París.
- Perkins, D. (2010). *Enseñanza para la Comprensión EpC*.
- Solé, I. (2012). *Competencia lectora y aprendizaje. Monográfico y conferencia en el Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona en Debates de Education*.
- Vegas, A. (2015). *Estrategias de Aprendizaje para la Comprensión Lectora dirigido a Docentes*. (Caso: Estatal "U.E. Fundación 5 de Julio). Tesis de Maestría. Universidad de Carabobo, Carabobo.

Cómo citar este capítulo:

Ariza Flórez, Y., Hernández Corro, Y. y De Alba Manjarrez, Y. (2021). Didáctica transformadora de los procesos de enseñanza-aprendizaje para el fortalecimiento de la comprensión lectora. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.227-238) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Análisis de la implementación del programa de expansión de educación inicial en modalidad no escolarizada en México

Analysis of the implementation of the initial education expansion program in non-school modality in Mexico

Karla Gabriela Martínez Sánchez¹

Amelia Castillo Morán²

Resumen

Este texto postula la importancia de reconocer a la primera infancia como una etapa clave para el desarrollo integral del niño, haciendo énfasis en promover la modalidad no escolarizada de educación inicial para expandir la cobertura del nivel. Tiene como objetivo el análisis de la Política Educativa, su relación con educación inicial y su reciente obligatoriedad en México a través de una investigación documental que pertenece a una investigación en desarrollo para alcanzar el grado de doctor. Se pone en relieve el valor de reconocer a los niños y niñas como sujetos de derecho y los efectos que tiene la educación inicial en la vida adulta, haciendo hincapié en que representar un espacio para que madres y padres de familia mejoren o enriquezcan sus prácticas de crianza. Se expresa la estructura a seguir para proponer una metodología de trabajo para los agentes educativos que participan en el PEEI centrada en la enseñanza situada y los ambientes de aprendizaje en la primera infancia. Finalmente se concluye analizando la implementación de la política educativa y su implicación en el tema de la primera infancia.

1 Afiliación institucional: Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa.

karlamartinez_dpe3b@cretam.edu.mx - ORCID: 0000-0002-6375-4008

2 Afiliación institucional: Universidad Autónoma de Tamaulipas.

amoran@docentes.uat.edu.mx - ORCID: 0000-0002-5639-9482

Palabras clave: desarrollo del niño, política educativa, primera infancia.

Abstract

This text postulates the importance of recognizing early childhood as a key stage for the integral development of the child, emphasizing on promoting the non-school modality of initial education to expand the coverage of the level. Its objective is the analysis of Educational Policy, its relationship with initial education and its recent obligation in Mexico through a documentary investigation that belongs to an investigation in development to achieve the degree of doctor. The value of recognizing children as subjects of rights and the effects that initial education has in adult life is highlighted, emphasizing that it represents a space for mothers and fathers to improve or enrich their practices of education. breeding. The structure to be followed is expressed to propose a work methodology for the educational agents that participate in the PEEI focused on situated teaching and learning environments in early childhood. Finally, it concludes by analyzing the implementation of educational policy and its implication in the issue of early childhood.

Keywords: child development, educational policy, early childhood.

INTRODUCCIÓN

Grantham-McGregor (2007), menciona que los procesos de desarrollo y las vivencias que ocurren en la Primera Infancia son primordiales porque determinan la arquitectura básica del cerebro. En este sentido Gutiérrez y Ruiz (2019), refieren que en esta etapa de la vida se crean las bases para el desarrollo de la salud mental y física.

Al respecto, de acuerdo con un estudio de la OEI, el IIFE - UNESCO y el SITEAL (2010), la definición del concepto de primera infancia que logró el mayor consenso a nivel internacional es la que adoptan el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y el Comité de los Derechos del Niño, la cual establece que la primera infancia constituye el periodo que transcurre “desde el nacimiento, el primer año de vida, el periodo preescolar hasta la transición hacia el periodo escolar”.

Por ello, diferentes organismos internacionales como la UNESCO, la ONU, la Unicef, el Banco Mundial, la OCDE, entre otros; han fomentado la difusión y promoción de la atención y educación para la primera infancia mediante acuerdos, tratados y propuestas que han llamado la atención de diversos gobiernos; sin embargo, la expansión del nivel de educación inicial que comprende de los 0 a los 3 años presenta un progreso tardío en gran parte de los países del mundo afectando principalmente a la población más vulnerable, en contexto de desigualdad y pobreza.

Además de acuerdo con el Informe de Resultados TERCE (2016), en donde citan a Brito y colaboradores, se hacen referencias que la evidencia internacional señala que el aumento en la cobertura de la educación inicial no es idónea si no se asegura a su vez una educación de calidad especialmente en los espacios, recursos, el cuidado y las interacciones sociales que promuevan el desarrollo del infante (p.208).

Al respecto, en México el 15 de mayo de 2019 fue publicada en el Diario Oficial de la Federación la reforma constitucional en materia educativa en la cual se reconoce a la educación Inicial como un derecho de niñas y niños y obliga al Estado a garantizarla. No obstante, Martínez Vargas (2019), indica con información del Consejo Nacional de Población CONAPO y la Secretaría de Educación Pública SEP (2018), que la población nacional de niños de cero a tres años fue de 8.8 millones de infantes y la matrícula de educación inicial en modalidad escolarizada referida por ambas instancia para el ciclo escolar 2017-2018 fue de 95 mil 766 alumnos (ver Figura 1), equivalente al 1,1 % de la población en edad de cursar este nivel, lo cual es relevante ante la necesidad de garantizar el acceso a la educación en la primera infancia con el fin de contribuir a que todos los niños asimilen conocimientos,

habilidades, hábitos y se formen con capacidades y cualidades morales que anteriormente se consideraban podían alcanzarse en edades mayores.

Figura 1. Elaboración propia con información de la SEP 2018



Por ello, ante la necesidad de fortalecer la cobertura y expansión del nivel de educación inicial, el trabajo de diferentes gobiernos se encamina en la búsqueda de estrategias que permitan atender a todos los niños en edad de 0 a tres años, lo cual se ha transformado en una prioridad pues de acuerdo a información del TERCE (2016), la asistencia a la educación inicial tiene una relación estadísticamente significativa con el rendimiento posterior (p.207).

En este sentido, diferentes Organismos Internacionales como la OCDE (2017), sugieren que los países fortalezcan el trabajo que ayude a promover una educación y atención a la primera infancia asequibles y de alta calidad. Asimismo, la UNICEF promueve continuamente medidas que garanticen el óptimo desarrollo infantil temprano.

En México el servicio de Educación Inicial se presta en modalidad escolarizada y no escolarizada, ambas contribuyen a la formación

del infante desde su nacimiento hasta los tres años de edad y con la obligatoriedad de este nivel buscan brindar atención a todos los niños y niñas del país. Por ello, la modalidad no escolarizada de educación inicial ha sido utilizada en diferentes partes del mundo como alternativa para llegar a contextos desfavorecidos; no obstante, requiere de un análisis más profundo al promover entre docentes y cuidadores la construcción de entornos seguros, estimulantes y favorables para el aprendizaje de los infantes que contribuyen a que los padres se involucren en procesos de desarrollo, crecimiento y enseñanza.

Además de México, en países como Europa, África, Oceanía, Chile, Colombia, entre otros; el concepto de modalidad no escolarizada sale a relucir al involucrar a los padres de familia y la comunidad con experiencias que pasaron del grado experimental al nacional, han integrado a diferentes grupos y las experiencias han extendido la labor pedagógica al desarrollo social convirtiéndose con ello en una estrategia viable para llegar a los niños que viven en contextos de pobreza (Fujimoto, 2011, p.26).

El Gobierno de México a través de la SEP (2013), en el apartado Educación Inicial refiere que la modalidad no escolarizada de Educación Inicial es una opción educativa que promueve orientación y atención a madres y padres de familia, a través del trabajo en módulos por medio de técnicas grupales, que propicien aprendizajes sobre modelos y prácticas de crianza.

Al respecto, es importante llevar a cabo un ejercicio de análisis y reflexión sobre el trabajo y las prácticas que realizan los agentes educativos que participan en la estrategia de visitas a los hogares dentro del Programa de Expansión de la Educación Inicial (PEEI) en modalidad no escolarizada en México, con el fin de coadyuvar

a caracterizarlas y promover este servicio en otros lugares del país donde se requiere.

Las modalidades de atención tienen diferencias que radican principalmente en la adecuación operativa y metodológica de acuerdo a las necesidades y características de la población que atiende. Sin embargo, el no contar con una metodología propia de trabajo dentro PEEI puede repercutir en el impacto de los resultados de aprendizaje y llevar al programa a un bajo rendimiento, ampliar las brechas de desigualdad entre contextos del mismo estado y contraponerse al derecho que todos los niños y niñas tienen de una educación de calidad.

La relevancia de identificar y caracterizar las prácticas pedagógicas que el agente educativo realiza al visitar los hogares, qué tipo de estrategias proponen y cómo los padres de familia o cuidadores las materializan diariamente; tiene como propósito el enriquecerlas o de ser necesario cambiarlas para que más niños y niñas alcancen un desarrollo óptimo.

Por lo tanto, surge la pregunta investigativa que guía esta ponencia ¿Qué características deben estar presentes en las prácticas de actuación de los agentes educativos que se desempeñan en el PEEI en modalidad no escolarizada para el desarrollo de una metodología específica?

OBJETIVO

Analizar la implementación de la política educativa de Educación Inicial en la modalidad No escolarizada en Tamaulipas, México que lleve al fortalecimiento, reorientación y consolidación del servicio con una visión más amplia, participativa y diversificada

que generen aprendizajes relevantes e integrales en la primera infancia. Aunado a esto, poder proponer la instauración de una metodología de trabajo específica que guíe la labor de los agentes educativos que participan en el PEEI en modalidad no escolarizada y con ello fortalecer el servicio que ofrece este programa a nivel Nacional.

JUSTIFICACIÓN

Lombardi y Sayre (2013), citando a la Commission on Social Determinants of Health (CSDH) indican que la calidad de las relaciones que los niños establecen con los padres y con otros cuidadores afecta a ámbitos del desarrollo que constituyen piezas fundamentales para el aprendizaje temprano, incluyendo los elementos socio-emocionales, cognitivos, de lenguaje, y de bienestar físico (p.10).

Por su parte Van der Gaag, como se citó en el estudio de Blanco Guijarro (2018), sugiere que el desarrollo temprano de cada niño está ligado con el desarrollo humano del conjunto de una sociedad o país, así pues brindar inversión en programas de educación y cuidado de la primera infancia es el inicio natural de las políticas y programas de desarrollo humano (p.18).

En este sentido, a nivel mundial la educación inicial se ha vuelto una prioridad; sin embargo, el avance en este nivel educativo es lento y requiere de grandes cambios que involucren a padres de familia y cuidadores, agentes educativos, académicos, investigadores y gobierno.

La presente investigación sobre la Implementación del Programa de Expansión de Educación Inicial en modalidad no escolarizada

en México, es conveniente para identificar aquellas prácticas pedagógicas que el agente educativo realiza en la estrategia de Visitas a los hogares y en donde además de utilizar diversos materiales y recursos orienta a las familias mediante la sensibilización sobre prácticas adecuadas de crianza, lactancia materna, etc.; esto permitirá aportar al esclarecimiento de una metodología específica, que aun en el país no está construida para dicha modalidad.

EDUCACIÓN INICIAL: UN DERECHO Y SUSTENTO PARA EL DESARROLLO INTEGRAL DE TODOS LOS NIÑOS Y NIÑAS

Desde 1989 con la aprobación de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, se adoptó a nivel internacional en Jomtien la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En esta Declaración, se instaura que la educación inicia desde el nacimiento y se enfatiza sobre el valor del cuidado temprano y de la educación inicial de la infancia (OEI et al., 2010, p.15).

En este sentido, la CDN fue motivo para que un gran número de países reconocieran a los niños y niñas como sujetos de derecho a una vida digna y asumieron un compromiso de responsabilidad para garantizar su bienestar y desarrollo. De este pacto surgieron cambios y propuestas en diferentes campos sociales, se transformaron o promovieron nuevas políticas públicas y en el área de investigación la primera infancia llamó la atención.

Por otra parte, en el estudio realizado por la OEI et al. (2010), se habla sobre la afirmación que hace la UNICEF en el informe sobre el *Estado Mundial de la Infancia: la primera infancia*, en el cual se indica que tanto el cuidado físico y afectivo temprano repercute de forma decisiva y tiene efectos muy importantes sobre la evolución

del niño hasta la edad adulta y en el desarrollo de su capacidad para aprender y regular sus emociones. Por ello, los programas y políticas orientados a fortalecer y fomentar el derecho al desarrollo integral de la primera infancia deben contemplar una perspectiva holística en donde se fomente la salud, se proteja a los niños y a las madres en periodo de gestación, se promuevan oportunidades de aprendizaje desde antes del nacimiento y se garanticen entornos libres de violencia, enfermedades, contaminación, etc (p.15).

Al respecto en el estudio de Blanco Guijarro (2018), citando a Reveco, refiere que se ha demostrado que un buen rendimiento escolar depende más de la educación temprana que del nivel socio-económico de los niños. Por lo tanto, la educación inicial busca potenciar el desarrollo integral de los niños y niñas menores de tres años y para ello la atención y cuidados que se ofrecen en esta etapa se han transformado (p.20).

En este mismo contexto, la autora indica que la educación en los primeros años sienta las bases del desarrollo futuro de las personas en los ámbitos físico, emocional, cognitivo y social (Blanco Guijarro, 2018, p.21).

Aunado a lo anterior, Morrie y Mustard citados por Gutiérrez y Ruiz (2019), indican que se demostró que un desarrollo deficiente en el cerebro durante la primera infancia puede traer consigo problemas serios en el estado de salud, en el aprovechamiento escolar y en el comportamiento (p.35).

En este sentido, de acuerdo con el estudio de la OEI et al. (2010), dentro de los derechos que establece la CDN, vinculados con la supervivencia y al desarrollo incluyen el derecho a recibir una alimentación adecuada, vivienda, agua potable, educación oficial, atención primaria de la salud, tiempo libre y recreación, actividades

culturales e información sobre los derechos. Asimismo, en lo que respecta a los niños pequeños, el Comité destaca el carácter interdependiente de tales derechos, que pueden ponerse en peligro por condiciones de vida adversa, negligencia, trato insensible y abusivo y escasas oportunidades de realización personal (p.20).

ENSEÑANZA SITUADA Y LOS AMBIENTES DE APRENDIZAJES PARA LA PRIMERA INFANCIA

El desarrollo de una metodología para el trabajo lúdico, cognitivo y social de los niños con sus familias, no puede ser un proceso invasivo, ni de conquista del espacio familiar, más bien es un espacio y tiempo para fortalecer las prácticas de crianza que permitan al niño y niña desarrollar y mejorar sus habilidades y destrezas. Sin embargo, actualmente la estrategia de *Visita a los hogares* se ha reducido a llevar materiales y actividades que realiza el agente educativo, por lo que siendo un lugar privilegiado la casa, es necesario mejorar la propuesta.

Primeramente, ser sensibles a las múltiples dinámicas que se presentan en casa y de ahí partir para la construcción de un ambiente de aprendizaje contextual y situado; que de acuerdo con Diez Barriga (2010), desde el punto de vista socio-constructivista, la enseñanza situada se precisa como una propuesta pedagógica que se diseña y estructura con el propósito de fomentar aprendizajes situados, experienciales y auténticos en los alumnos, que les posibilite desarrollar habilidades y competencias muy similares o iguales a las que se encontrarán en situaciones de la vida diaria.

En este mismo contexto, Diez Barriga Arceo (2006), cita a Wilson y Meyers quienes realizan un compendio (Figura 1) de los principios de la cognición situada vinculados con el diseño instruccional de ambientes de aprendizaje.

Figura 1. Principios Educativos de la Cognición Situada relacionados con Ambientes de Aprendizaje, de Wilson y Meyers, 2000

Aprendizaje en contexto	El pensamiento y el aprendizaje sólo adquieren sentido en situaciones particulares. Todo pensamiento, aprendizaje y cognición se encuentran situados dentro de contextos particulares; no existe el aprendizaje no-situado.
Comunidades de práctica	Las personas actúan y construyen significados dentro de comunidades de práctica. Estas comunidades funcionan como poderosos depósitos y transportadores de significado, y sirven para legitimar la acción. Las comunidades construyen y definen las prácticas de discurso que les resultan apropiadas.
Aprendizaje como participación activa	El aprendizaje se ve en términos de la pertenencia y participación en comunidades de práctica; se concibe como un proceso dialógico de interacción con otras personas y herramientas, así como con el mundo físico. La cognición está ligada a la acción, ya sea la acción física directa o la reflexión deliberada y la acción interna. Comprender qué es el aprendizaje es ver cómo se aprende en contextos de actividad.
Conocimiento en acción	El conocimiento se localiza en las acciones de las personas y los grupos. El conocimiento evoluciona conforme los individuos participan y negocian la dirección del mismo a través de nuevas situaciones. El desarrollo del conocimiento y la competencia, igual que el desarrollo del lenguaje, implican una actividad continua de dicho conocimiento en situaciones auténticas.
Mediación de artefactos	La cognición depende de un uso variado de artefactos y herramientas, sobre todo del lenguaje y la cultura. Estas herramientas, y los ambientes de aprendizaje que los actores construyen, constituyen los medios, formas y palabras mediante los cuales ocurre la cognición. La solución de problemas supone el razonamiento acerca de los propósitos relacionados con los recursos y herramientas que ofrece una situación determinada.
Herramientas y artefactos como depósitos culturales	Las herramientas encarnan la historia de una cultura. Permiten o limitan el pensamiento y los procesos intelectuales. También proporcionan medios poderosos de transmisión de la cultura.
Reglas, normas y creencias	Las herramientas cognitivas incluyen formas de razonamiento y argumentación aceptadas como normativas sociales. Utilizar una herramienta de determinada manera implica la adopción de un sistema cultural de creencias acerca de cómo debe emplearse dicha herramienta.
Historia	Las situaciones tienen sentido dentro de un contexto histórico, incluso las experiencias pasadas y las interacciones de los participantes, así como las necesidades y acontecimientos anticipados. Las culturas, por medio de las herramientas, artefactos y las prácticas discursivas, encarnan los significados acumulados del pasado.
Niveles de escala	La mejor manera de entender la cognición es como una interacción entre los niveles individual y social. Focalizar un solo nivel, al asumir la constancia o predictibilidad del otro, constituye una limitación que conduce a una interpretación inadecuada y parcial de la situación.
Interaccionismo	Así como las situaciones dan forma a la cognición individual, el pensamiento y la acción individuales moldean la situación. Esta influencia reciproca constituye una concepción alternativa de causalidad sistemática respecto de la idea comúnmente asumida de causalidad lineal.
Identidades y construcción del yo (self)	La noción que tiene la gente del yo, como identidad continua, separada de los demás aunque perteneciente a grupos, es un artefacto que se construye y tiene muchos usos. Las personas tienen múltiples identidades, que sirven como herramientas para el pensamiento y la acción.

Abordar la metodología pertinente para el acercamiento a aquellas familias que no consideran como opción la escolarización en centros infantiles de los niños tiene diversas implicaciones en el desarrollo de los infantes, pero es necesario ser puntuales al identificar otros factores y procesos que se pueden generar en sus mismos espacios familiares ya que se puede lograr un *aprendizaje comprometido* juntos con algún familiar cercano que en la mayoría de estas veces es la mamá, ya que son parte de un grupo que se conocen y que pueden lograr articulación y co-construcción del conocimiento (Crook, 1968) y de manera especial cuando el vínculo es afectivo de madre a hijo, por el tipo de conexiones cerebrales que estimula este pequeño pero tan significativo encuentro.

POLÍTICA EDUCATIVA Y LAS IMPLICACIONES PARA LA PRIMERA INFANCIA EN MÉXICO

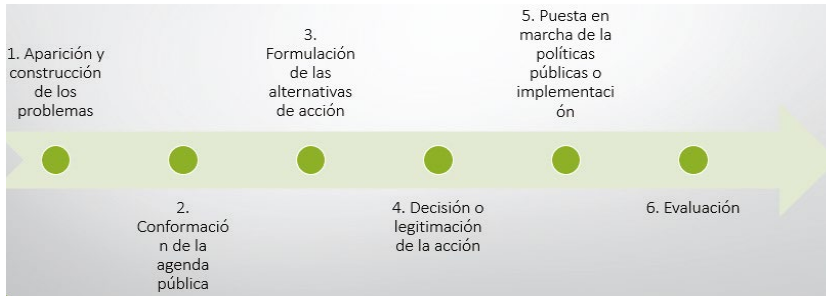
De acuerdo con el Comité de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Fundación Bernard van Leer (2007):

La teoría y las pruebas procedentes de la investigación sobre la primera infancia tienen mucho que aportar al desarrollo de políticas y prácticas, así como a la supervisión y evaluación de iniciativas y la educación y capacitación de todas las personas responsables del bienestar de los niños pequeños. (p.60)

Navarro (2008), refiere que cada política pública sigue un destino de ciclo vital con un comienzo, un estadio intermedio y un final. Este proceso se suele analizar al descomponerlo en seis fases y estudiando las características de cada una de ellas (Fig. 2) ya que si seguimos el análisis con dicho ciclo se puede identificar en el

apartado 3, formulación de alternativas de acción y es justo en ese punto desde el que refiere el siguiente análisis.

Figura 2



Fuente: Elaboración propia

La política educativa, entendida como la toma de decisiones sobre el problema público, tiene implicaciones más allá del concepto, ya que en el tema de la infancia es necesario completar acciones puntuales para avanzar de forma significativa indicando el enfoque de teoría (top-down).

La implementación es un complejo proceso que tiene lugar en una red de actores vinculados por lazos verticales y horizontales. La dimensión vertical de la red representa los vínculos administrativos y de autoridad entre los niveles nacional y subnacionales, como también por las relaciones jerárquicas entre organismos del Gobierno y al interior de esas organizaciones. En la dimensión vertical de esta red fluyen decisiones, instrucciones, recursos e información. La dimensión horizontal representa a las organizaciones del mismo nivel jerárquico y a aquellos que buscan influenciar el proceso de implementación con el propósito de satisfacer intereses particulares.

CONCLUSIONES

Las aportaciones teóricas aquí presentadas, refieren la importancia de brindar atención temprana y oportuna a la primera infancia, incluso durante el embarazo; sin embargo, la concepción del niño como un sujeto de derecho aún representa un reto para los Estados, que si bien; han propuesto algunas políticas y programas que atienden a los niños en edad de 0 a 3 años, el impacto en el desarrollo integral del infante no se ha visto reflejado en su totalidad.

La complejidad del proceso de implementación de la política educativa requiere fortalecer todos los vínculos que dentro de la misma se entrelazan con el fin de satisfacer el propósito de la educación inicial y en el caso particular de esta investigación abordar los problemas públicos que con base en los derechos de los niños se observan, promoviendo la expansión de la cobertura del nivel educativo y brindando atención de calidad a todos los niños del país de cero a tres años de edad.

De forma particular se concluye que si la política educativa en la fase de diseño se contempla como un aspecto contextual y cultural, permitiría que la fase de implementación acceda a mejores resultados y así llegar a los contextos familiares donde están los infantes y poder ser una opción de fortalecimiento a la educación inicial, pero en especial quitar la idea de colonización familiar y facilitar el acceso para el respeto y pertinencia cultural, lo que llevaría un diseño contextualizado y en diversas áreas: economía, política, salud, artes, sociología y educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco Guijarro, M. R. (2018). *La Educación de Calidad para Todos Empieza en la Primera Infancia*. Revista Enfoque Educacionales, 7(1), 11-33. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175/50806>
- C.D.N.N.U., UNICEF y F.B.L. (2007). *Guía a la Observación General N° 7: "Realización de los derechos del niño en la primera infancia"*. Fundación Bernard van Leer, La Haya. https://issuu.com/bernardvanleer-foundation/docs/realizacion_de_los_derechos_del_nino_en_la_primera
- Informe de resultados TERCE: *Tercer estudio regional comparativo y explicativo. Factores asociados. Resumen ejecutivo*. (2016). Perfiles Educativos, XXXVIII(152). <https://www.redalyc.org/pdf/132/13244824012.pdf>
- Crook, C. (1968). *Ordenadores y Aprendizaje Colaborativo*. España: Morata.
- Diez Barriga Arceo, F. (2006). *Enseñanza Situada: Vínculo entre la Escuela y la Vida*. McGraw-Hill Education. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/08/Ensenanza-situada-vinculo-entre-la-escuela-y-la-vida.pdf>
- Díaz Barriga, F. A., y Hernández, G. R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Fujimoto, G. (2011). *El futuro de la educación iberoamericana ¿Es la no escolarización una alternativa?* Revista de Investigación, 35(72),13-31. [fecha de Consulta 5 de junio de 2021]. ISSN: 0798-0329. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=376140387001>

- Grantham-McGregor, S., Cheung, Y.B., Cueto, S., Glewwe, P., Richter L., Strupp, B. e International Child Development Steering Group. (2007). *Developmental potential in the first 5 years for children in developing countries*. Lancet, 369: 60-70.
- Gutierrez Duarte, S. A., y Ruiz Leon, M. (2019). *Impacto de la Educación Inicial y Preescolar en el Neurodesarrollo Infantil*. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 9(17), 33-51. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ierediech/v9n17/2448-8550-iere-diech-9-17-33.pdf>
- Lombardi, J., y Sayre, R. (2013). *Proporcionando un camino para el éxito en la primera infancia: asegurar la base para el aprendizaje*. El Aprendizaje se Inicia Temprano. Espacio para la infancia. Fundación Bernard van Leer. <https://bernardvanleer.org/es/publications-reports/el-aprendizaje-se-inicia-temprano/>
- Martínez Vargas, T. (2019). *Educación inicial. Incorporación a la educación básica y obligatoria*. CIEP. <https://ciep.mx/educacion-inicial-incorporacion-a-la-educacion-basica-y-obligatoria/>
- Meyers, R. (2000). «Early Childhood Care and Development. A Global Review, 1990-1999». A paper prepared for UNICEF and the EFA Forum as a contribution to the EFA Year 2000 Assessment, Paris, the EFA Forum.
- Navarro, C. (2008). *El Estudio de las Políticas Públicas*. Revista Jurídica Universidad Autónoma de Madrid, 17, 231-255. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/9006/47664_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- OCDE (2017). Starting Strong 2017 - Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care. Disponible en: <https://www.oecd.org/centrodemexico/medios/mejorar-la-educa>

cion-y-la-atencion-de-la-primera-infancia-para-ayudar-a-mas-nios-a-lograr-un-buen-arranque-en-la-vida-y-a-fomentar-la-movilidad-social-dice-la-ocde.htm

O.E.I., I.I.P.E.-U.N.E.S.C.O., y S.I.T.E.A.L. (2010). *Sistema de Información sobre los Derechos del Niño en la Primera Infancia en los países de América Latina. Marco teórico y metodológico* (Libros digitales uno ed., Vol. 1). International Institute for Educational Planning. http://evento.siteal.org/sites/default/files/siteal_libros_digitales_01_0.pdf

SEP (2013). *Educación Inicial / Dirección de Educación Inicial*. Gobierno de México. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-inicial-direccion-de-educacion-inicial>

Secretaría de Educación Pública (2018). “*Sistema Interactivo de Consulta de Estadística Educativa*.” Disponible en <https://www.planeacion.sep.gob.mx/principalescifras/>.

UNESCO (2016), *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. TERCE.

Cómo citar este capítulo:

Martínez Sánchez, K. G. y Castillo Morán, A. (2021). Análisis de la implementación del programa de expansión de educación inicial en modalidad no escolarizada en México. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.239-255) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades socioafectivas centradas en el proceso e-a de la matemática en el nivel de educación media en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa

Pedagogical proposal for the development of socio-affective skills focused on the e-a process of mathematics at the level of middle education at the institución educativa técnica Francisco de Paula Santander de Galapa

Teolinda Esther Bolívar Rueda¹

Rosmira Cecilia Rubio Castro²

Resumen

La educación es un proceso formativo y permanente que involucra un ámbito social y cultural cimentado en una concepción integral del ser humano. Estas características sirven como telón de fondo para proyectar la necesidad de un equilibrio entre la formación cognitiva y el desarrollo de habilidades socioafectivas, equilibrio que se hace relevante en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas. Sobre esta base, se formula como objetivo general, fortalecer las habilidades socioafectivas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en educación media en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa (INETFRADPAS). Para lograr este objetivo se aplicaron encuestas a docentes y estudiantes y se llevó a cabo una revisión documental relacionada con la didáctica de las matemáticas. El análisis de los datos permitió inferir un contraste significativo entre los presupuestos requeridos para una formación integral y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. El escenario posibilitó la condiciones para proponer una estrategia pedagógica centrada en las habilidades socioafectivas

1 Afiliación institucional: Universidad Simón Bolívar.
teolinda.bolivar@unisimon.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9271-2712>

2 Afiliación institucional: Universidad Simón Bolívar.
rrubior@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6743-723X>

de los estudiantes a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en el nivel de educación media en INETFRADPAS.

Palabras clave: enseñanza aprendizaje de las matemáticas, formación integral, didáctica de las matemáticas, habilidades socioafectivas, estrategias pedagógicas.

Abstract

Education is a formative and permanent process that involves a social and cultural environment based on an integral conception of the human being. These characteristics serve as a backdrop to project the need for a balance between cognitive training and the development of socio-affective skills, a balance that becomes relevant in the teaching-learning process of mathematics. On this basis, the general objective is to strengthen socio-affective skills through the teaching-learning process of mathematics in secondary education at the Francisco de Paula Santander Technical Educational Institution in Galapa (INETFRADPAS). To achieve this objective, surveys were applied to teachers and students and a documentary review related to the didactics of mathematics was carried out. The data analysis allowed to infer a significant contrast between the budgets required for comprehensive training and the development of the mathematics teaching-learning process. The setting made possible the conditions to propose a pedagogical strategy focused on the socio-affective abilities of the students through the process of teaching-learning mathematics at the high school level in INETFRADPAS.

Keywords: teaching-learning of mathematics, comprehensive training, didactics of mathematics, socio-affective skills, pedagogical strategies.

INTRODUCCIÓN

La investigación titulada “Propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades socioafectivas centradas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática en el nivel de educación media en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa” tiene como objetivo general el diseño de una propuesta pedagógica cuyo núcleo es el fortalecimiento de las habilidades socioafectivas de los estudiantes a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas. La investigación parte del reconocimiento de la dicotomía existente entre la esfera académica y la esfera socioafectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje

de esta disciplina, reflejándose en la estructura curricular de las instituciones educativas y en cotidianidad del aula (Ferrando et al, 2017; Tosto et al, 2016).

La dicotomía entre lo cognitivo y lo socioafectivo se convierte en una fuerte debilidad que muy poco aporta a la formación integral de los estudiantes, conduciendo a la matematófobia o matefobia, término acuñado para hacer referencia a la aversión de los estudiantes hacia todo lo que sea numérico o propio de las matemáticas. A partir del proceso investigativo se detectan dos elementos que se convierten en un factor común en el abordaje de la situación problema: por un lado, el énfasis algorítmico del proceso y por el otro lado la escasez o nulidad de estrategias claramente definidas para el desarrollo de habilidades socioafectivas en el área de matemáticas. Estos dos elementos contribuyen a consolidar el desequilibrio que inclina la balanza hacia la formación cognitiva en matemáticas en detrimento del desarrollo de habilidades socioafectivas.

Al revisar publicaciones en didáctica de las matemáticas (Alsina, 2019; Barallobres, 2016) es evidente que la mayoría de las publicaciones enfatizan en la formulación o diseño de procedimientos más eficientes para la comprensión de conceptos para ser aplicados de una manera estructural y formal en la resolución de problemas y muy pocas publicaciones en las que se articule la enseñanza de la matemática con las habilidades socioafectivas. No se descarta, por supuesto, la existencia de publicaciones sobre la importancia de la matemática en la sociedad, sin embargo, la desconexión entre las habilidades socioafectivas y cognitivas en la enseñanza de la matemática se mantiene vigente.

A partir de las premisas expuestas se generan las condiciones para la formulación de una propuesta que permita llenar los vacíos

existentes en la didáctica de las matemáticas y por supuesto para sentar una plataforma que permita extrapolar el radio de acción hacia otras áreas de las denominadas ciencias duras como la física y la química; de esta manera se contribuye a derribar la monolítica estructura que trata de representar a las matemáticas como una disciplina en la que no hay cabida para la socioafectividad (Díaz y Poblete, 2013)

MÉTODO

En la metodología de la investigación se determina la investigación cualitativa, así como los presupuestos del paradigma sociocrítico; en el mismo sentido se determina el enfoque de investigación acción. La población objeto de estudio está conformada por los estudiantes del nivel de educación media de la IET Francisco de Paula Santander de Galapa Atlántico (INETFRADPAS).

Para la elaboración del presente capítulo se llevó a cabo una revisión bibliográfica a partir de bases de datos como Redalyc, Dialnet, ScienceDirect, Latindex, Scielo y ResearchGate. De igual manera se revisaron, libros y capítulos de libros en temas relacionados con la didáctica de las matemáticas y las habilidades socioafectivas.

Para la revisión de la literatura conexas con la investigación, se determinó la búsqueda a partir de publicaciones en cualquier idioma, comprendidas entre los años 2014 a 2020 con el fin de establecer un rango de estudios recientes. Se incluyeron, además, algunas publicaciones que por la densidad de sus aportes y su vigencia epistemológica no se encuentran en intervalo establecido a partir del criterio de exclusión temporal.

RESULTADOS

A partir de la información obtenida por medio de las técnicas e instrumentos utilizados en la investigación se pudo obtener un corpus de resultados que arrojan mayor luz sobre los elementos que convergen en el tratamiento de la situación problémica. Desde esta perspectiva se presentan fuertes contrastes y algunos elementos en común entre lo que expresan los docentes y lo que perciben y manifiestan los estudiantes. A continuación, se examinan los puntos de vista de los docentes en relación con las perspectivas de los estudiantes.

Los docentes encuestados coinciden en que la estrategia de resolución de problemas es la que más utilizan en el desarrollo de sus clases, esta tendencia de optar por la resolución de problemas como la estrategia predominante en el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas parece ser un común denominador en el ideario de la mayoría de los docentes, tal lo cual como lo señalan varios estudios (Chávez y Martínez, 2018; Bohórquez y D'Amore, 2018). Los estudiantes encuestados se identifican plenamente con esta dinámica coincidiendo con la perspectiva de los docentes lo cual indica que el proceso algorítmico se mantiene como el indicador de formación en el campo de las matemáticas.

Los estilos de aprendizaje hacen referencia a las diversas formas en que alguien aprende; en este mismo sentido los estilos de aprendizaje involucran las condiciones bajo las cuales se propician los aprendizajes y se desarrollan competencias cognitivas y habilidades socioafectivas. De acuerdo con los resultados obtenidos los estilos activo, lógico y visual obtienen el porcentaje más alto, 83,3 % cada uno en la escogencia de los docentes. Es predecible que estos estilos de aprendizaje sean muy usuales en matemáticas

pues están muy ceñidos a la lógica y al razonamiento como insumos clave para el abordaje y resolución de problemas (Novelo *et al.*, 2016).

En contraste con el resultados anterior, el estilo social obtiene un 50% lo cual es un indicador de debilidad si se tiene en cuenta que este estilo de aprendizaje favorece el desarrollo de habilidades socioafectivas en la esfera interpersonal, por ejemplo, el trabajo en equipo y la cooperación (Díaz y Poblete, 2013), el porcentaje obtenido en el estilo social constituye un punto de inflexión que lleva a serias reflexiones en torno a la dinámica del proceso de enseñanza-aprendizaje en la institución y su conexión con las esferas en las que se proyectan las habilidades socioafectivas.

La empatía, la cooperación y trabajo en equipo, así como la creatividad para la búsqueda de soluciones obtienen 100 % respectivamente en la encuesta a docentes, lo cual contrasta con el bajo porcentaje obtenido para el estilo de aprendizaje social (50 %), esta discrepancia puede ser un indicador de distanciamiento entre lo que se afirma y lo que se lleva a cabo en la cotidianidad del proceso enseñanza-aprendizaje. Es probable que la cooperación y el trabajo en equipo se circunscriban a una esfera de trabajo grupal, lo cual suele entenderse erróneamente como trabajo en equipo.

En cuanto a las habilidades socioafectivas que se desarrollan en el proceso de enseñanza de las matemáticas, el 65,3 % de los estudiantes considera que la cooperación y el trabajo en equipo es una de las habilidades que más se desarrollan durante el proceso; el porcentaje obtenido no se aleja mucho con lo planteado por los docentes en este mismo sentido. Desde la perspectiva de los estudiantes, el porcentaje obtenido (22 %) para la habilidad

socioafectiva correspondiente a la conciencia ética y social, es muy bajo y esto se puede explicar en función de los paradigmas arraigados en la enseñanza de las matemáticas que distancian a esta disciplina de los escenarios éticos y sociales encerrando su dinámica en una burbuja de abstracción que se mueve tan solo en un medio propicio para solucionar problemas numéricos sin conexión social (Sigarreta y Torres, 2003). Esta idea poco constructiva, contribuye al desequilibrio existente entre la formación cognitiva y el desarrollo de habilidades socioafectivas en matemáticas.

Cuando se pide a los docentes encuestados describir en forma breve las estrategias utilizadas por la Institución para fomentar las habilidades socioafectivas de los estudiantes, es interesante notar que en las respuestas aportadas por los docentes no se explicita claramente lo que correspondería o se esperaría de un corpus de estrategias para el fomento de las habilidades socioafectivas. Las respuestas de los docentes parecen reflejar desconocimiento sobre lo que son las habilidades socioafectivas y las posibles estrategias que se implementan para su fomento por su parte los estudiantes.

De acuerdo con los estudiantes la institución promueve las habilidades socioafectivas en tres frentes:

- Enseñando a enfrentar y resolver conflictos de manera pacífica
- Promoviendo charlas o conferencias sobre valores y trabajo en equipo, que se llevan a cabo en la institución, aunque no de manera periódica
- A través de las clases de ética y religión.

Es muy significativo el hecho que los estudiantes reconozcan que la institución promueve la resolución pacífica de conflictos lo cual involucra un gran componente de habilidades socioafectivas en la esfera interpersonal (Ortega et al, 2016). A consideración personal, en la institución se deberían abrir más espacios de charlas para que los estudiantes puedan expresar sus puntos de vista conectando todas las áreas de estudio y no solamente en ética y religión. La resolución pacífica de conflictos es un valor agregado que debería tomarse como plataforma para extrapolar el radio de alcance de las competencias socioafectivas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

En la presente investigación se diseñó una propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades socioafectivas centradas en el proceso enseñanza-aprendizaje de la matemática en el nivel de educación media en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa. Las apreciaciones de docentes y estudiantes en torno a la importancia de las habilidades socioafectivas y las estrategias que pueden ser implementadas para posibilitar su desarrollo, constituyeron un insumo de gran importancia para la formulación de los objetivos que permitiesen direccionar el proceso investigativo y la formulación del corpus de estrategias para la concreción de estos.

Se presentaron discrepancias significativas entre docentes y estudiantes en lo tocante al significado de las habilidades socioafectivas y su importancia. Aunque los docentes de matemáticas encuestados manifiestan que en su asignatura potencian el desarrollo de habilidades socioafectivas, las estrategias que utilizan para esta potenciación se enmarcan en el estilo de educación heterónoma que en poco contribuye al desarrollo de las habilidades mencionadas (Tosto et al., 2016; Orjuela et al., 2019).

En concordancia con lo planteado el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas debe despojarse de su ropaje algorítmico que persiste, además, aunque los docentes de la institución afirman que desarrollan habilidades socioafectivas desde su disciplina, la percepción de los estudiantes parece mostrar que aún falta mucho camino por recorrer para llegar a esta meta. Se pudo inferir que los estudiantes conciben el desarrollo de las habilidades socioafectivas en función de actividades institucionales como conferencias y salidas de campo en las que se llevan a cabo dinámicas para fortalecer el compañerismo. En este sentido y a partir de las respuestas obtenidas en las encuestas, se puede afirmar que en la institución no hay un programa concreto para el desarrollo de habilidades socioafectivas y esto explicaría las discrepancias entre lo que afirman los docentes y lo que perciben los estudiantes. Se pudo evidenciar, que en la comunidad educativa el desarrollo de habilidades socioemocionales se reduce al desarrollo de actividades para el buen trato y el compañerismo.

Con el fin de lograr los objetivos propuestos se diseñó un cuerpo de estrategias que pueden hacer parte de la dinámica propia del proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas. Las actividades se diseñaron de manera que posibiliten un equilibrio entre lo cognitivo y lo socioafectivo (Díaz y Poblete, 2013; Sigarreta y Torres, 2003) para ello se dividieron en tres grandes bloques, procurando en cada uno una articulación entre el carácter cognitivo inherente a las matemáticas y la potenciación de las habilidades socioemocionales.

Se pudo concretar el objetivo general al proponer una estrategia pedagógica centrada en las habilidades socioafectivas de los estudiantes a través del proceso de enseñanza-aprendizaje de la matemática en el nivel de educación media de INETFRADPAS.

Esta propuesta se pudo concretar gracias al alcance de los objetivos específicos establecidos en el terreno de la caracterización de los estilos de aprendizaje y las estrategias pedagógicas para la enseñanza de la matemática que implementan los docentes de educación media en la Institución.

Lograr una verdadera formación integral es el principal objetivo en la labor educativa; para alcanzarlo se prioriza establecer un balance entre la esfera cognitiva y la esfera socioafectiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje en todas las áreas del conocimiento. Esto requiere la apropiación por parte de los docentes, sobre la importancia trascendental que reviste el fortalecimiento de las habilidades socioafectivas en la formación de los estudiantes (Cabezas y Cornejo, 2016; Chiappe y Cuesta, 2013).

Hoy más que nunca se precisa reformular los paradigmas que imperan en el proceso enseñanza-aprendizaje de las matemáticas si se desea erradicar la matefobia en las presentes y futuras generaciones. Un paso necesario para avanzar hacia la consecución de esta meta es despojar a la matemática de su monolítico enfoque algorítmico e integrarla de manera coherente con el desarrollo de habilidades socioafectivas para lograr un sano equilibrio entre cognición y afectividad. La tarea no es fácil, pero se puede lograr si las instituciones educativas, los docentes y las autoridades educativas convergen en la misma visión, lo cual contribuiría a realzar la belleza de las matemáticas, su alto grado de utilidad y su papel en la formación integral de las futuras generaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alsina, Á. (2019). Del razonamiento lógico matemático al álgebra temprana en Educación Infantil. *Edma* 0-6: Educación Matemática en la Infancia, 8(1), 1-19.

- Barallobres, G. (2016). Diferentes interpretaciones de las dificultades de aprendizaje en matemática. *Educación Matemática*, 28(1), 34-37. DOI 10.24844/EM2801.02
- Bohórquez, L. A. y D'Amore, B. (2018). Factores que apoyan o limitan los cambios de concepciones de los estudiantes para profesor de matemática sobre la gestión del proceso de enseñanza-aprendizaje. *Avances de Investigación en Educación Matemática*, (13), 85-103.
- Cabezas, A. Cornejo, P. (2016). Educar desde las emociones: panorama docente en la educación chilena. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 9,2(201), 79-86. ISSN 2306-0603
- Chávez, Y., Martínez, F. (2018) Evaluar para aprender: hacer más compleja la tarea a los alumnos. *Educación Matemática*, 30(3), DOI: 10.24844/EM3003.09
- Chiappe, A., Cuesta, J. C. (2013). Fortalecimiento de las habilidades emocionales de los educadores: interacción en los ambientes virtuales. *Educ. Educ.* 16(3), 503-524.
- Díaz, V. Poblete, A. (2013). Resolución de problemas en matemática y su integración con la enseñanza de valores éticos: el caso de Chile. *Mathematics Education Bulletin BOLEMA*, 27(45), 117-141.
- Ferrando, I., Castillo, J. y Pla-Castells, M. (2017). Videojuegos de estrategia en Educación Matemática. Una propuesta didáctica en secundaria. *Épsilon*. (97), 23-42.
- Gómez, I. (2017). *Matemática emocional. Los efectos en el aprendizaje matemático*. Narcea Ediciones.
- Novelo, S., Herrera, S., Díaz, J., Salinas, A. (2015). Temor a las Matemáticas: causa y efecto. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa* (2), 1-15.

- Orjuela, C., Hernández, R., Cabrera, L. (2019) Actitudes hacia la matemática: algunas consideraciones en su relación con la enseñanza y el aprendizaje de la misma. *Revista de Educación Matemática*, 34(2), 23-38
- Ortega, C., Febles, J. y Estrada, V. (2016). Una estrategia para la formación de competencias blandas desde edades tempranas. *Revista Cubana de Educación Superior*, 35-41.
- Portillo, M. (2016). Educación por habilidades: Perspectivas y retos para el sistema educativo. *Revista Educación*, 41(2). <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v41i2.21719>
- Sigarreta, J., Torres, J. (2003). Utilización de los Problemas Matemáticos en la Formación de Valores. *Revista EMA*, 8(2). 208-225.
- Tosto, M., Asbury, K., Mazzocco, M., Petrill, S., Kovas, Y. (2016). *From classroom environment to mathematics achievement: The mediating role of self-perceived ability and subject interest.* (pp.260-269).

Cómo citar este capítulo:

Bolívar Rueda, T. E. y Rubio Castro, R. C. (2021). Propuesta pedagógica para el desarrollo de habilidades socioafectivas centradas en el proceso e-a de la matemática en el nivel de educación media en la Institución Educativa Técnica Francisco de Paula Santander de Galapa. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades.* (pp.257-268) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

P
A
R
T
E

III

**VÍAS
HUMANIZADORAS
DE LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL**

El pensamiento educativo del sur y las nuevas humanidades en un planeta cambiante

*Rubén Fontalvo Peralta*¹

INTRODUCCIÓN

En cualquier contexto en el que interactuamos los humanos, todos tenemos en mayor o menor medida la sensación de vivir en una época de cambios, ambivalencias, ambigüedades, mutaciones, crisis, incertidumbres, emergencias, metamorfosis, sensación que se hace más generalizada al conjunto de la historia del devenir humano. La caracterización que se hace es que estamos viviendo una nueva era: el Antropoceno, nueva fuerza geológica que moldea con su huella la tierra, en la que el ser humano ha alterado la evolución del planeta, dando origen a una nueva capa: la Tecnosfera.

¹ Grupo de Investigación Educación y Ciencias Sociales y Humanas.
rfontalvo1@unisimonbolivar.edu.co

En lugar de constituir una muestra de arrogancia humana, este cambio de era que se vive destaca la enorme responsabilidad del intelecto y creatividad de la humanidad, como oportunidad para la supervivencia y dignificación de la vida en el futuro, teniendo en cuenta que se vive una catástrofe sanitaria conectada en cadena, que afecta la totalidad de todo lo que es humano, en interacción con los diversos sistemas de la vida. La epidemia planetaria del *severe acute respiratory syndrome coronavirus 2*, SARS-CoV-2 al desencadenar una pandemia ha puesto a la globalización en una crisis ambivalente y violenta.

El colapso global que ha tenido el sistema de salud es una manifestación de la agonía del desarrollo-capitalístico desatando los grandes problemas que afectan la vida en nuestro planeta: el deterioro de la biosfera, la crisis general de la democracia, el aumento de las desigualdades y de las injusticias, los nuevos autoritarismos, la proliferación de los armamentos y las amenazas de los totalitarismos. Es un sistema que aún no quiere dar paso a otro modelo de vida que se armonice con el planeta. Por eso, hoy es necesario favorecer la construcción de una conciencia solidaria humanizadora planetaria que revitalice al pensamiento educativo.

La necesidad de hacer evolucionar una nueva comprensión de la educación que posibilite captar y tratar los procesos complejos y las prácticas humanizadoras, requiere de nuevas herramientas de pensamiento, lo que implica rupturas, renovaciones en el aprendizaje y la educación así como en las ciencias en general en relación con la naturaleza, la sociedad y la ética de las ciencias con sus consecuencias bioéticas. Se necesita no solo una agenda de indagación sino también de las potencialidades del pensamiento complejo para problematizar al propio instrumento de la problematización, la razón; qué contiene la virtud de la racionalidad: la

capacidad teórica, la capacidad crítica, la capacidad autocrítica. Se trata de dar cuenta de la razón que no es un proceso cerrado y lineal sino por el contrario, es evolutivo, sujeto a cambios de paradigma como un proceso vivo.

Es en esta dinámica donde nos corresponde situar la relación entre el pensamiento educativo, las ciencias humanizadoras y los movimientos de la sociedad, en los que según las temporalidades de esta, han sido los movimientos sociales, con gran presencia y activismo en los países del Sur, que no se someten a una concepción única proveniente del norte, los que mejor expresan los grandes desafíos de la humanidad por las cualidades, virtudes, maneras de vivir y luchar, modos de conocimiento y convivencias que existen en los sures que requieren salvaguardarse y difundirse a los nortes.

LAS CIENCIAS SOCIALES-HUMANAS Y EL PENSAMIENTO DEL SUR EN EL ANTROPOCENO

La comprensión del Antropoceno como nueva era geológica, podría ayudar a transformar la percepción del papel humano como guardianes de la vida en la tierra, en una dimensión Planetaria desde el punto de vista de la sociedad mundo tomada como un único conjunto en su biodiversidad cultural. La vía Antropoceno, resitúa la ética frente a la conciencia de vivir y valorar la evolución de la vida ya no como una máquina, sino como un sistema complejo una red interdependiente de sistemas autoorganizadores en sus diversas formas y configuraciones, que integran vida, mente, sociedad, ecología y técnica.

El Antropoceno como dominación humana de los procesos geológicos de la tierra, es ya una realidad lo que significa ver y aprender a vivir en esta nueva época, en un planeta cambiante a

alta velocidad en el que la crisis ambiental constituye la expresión de una crisis de civilización, que emerge desde el fondo del olvido de la naturaleza, conmoviendo las certezas de la ciencia y perturbando la seguridad y continuidad de la vida en la tierra.

Aunque no podemos prever el aspecto que ofrecerá la Tierra hacia el futuro, la evolución y aprendizaje de los saberes de las ciencias antropocenas en general, será cada día más importante debido a que el papel de la educación puede facilitar la supervivencia tanto para el individuo que está aprendiendo como para el grupo social y la especie de la que hace parte, afrontar los retos que se nos plantean y alcanzar una coexistencia menos destructiva con la naturaleza.

Sin negar los esfuerzos de las ciencias sociales clásicas, por ofrecer a la humanidad posibilidades de comprensión de la complejidad humana, en la actualidad son estas las que aportan la contribución más débil a los estudios de la condición humana y su organización, por estar separadas, divididas y compartimentadas. Se disimula la relación individuo/especie/sociedad/humanidad, ocultando al mismo el ser humano, sus problemáticas históricas, posibilidades e incertidumbres hacia el futuro limitando la noción de hombre con el fraccionamiento de las ciencias humanas y antes que revelar la condición humana la disuelve en estructuras parceladas.

Para promover una ciencia antro-po-social reestructurada que comprenda a la humanidad en su unidad antropológica y sus diversidades individuales, culturales y biológicas sería importante que la enseñanza de cada una de ellas estuviera conectada a su parte de elucidación de la condición humana en relación a los contextos de intervención cotidiana. De este modo, las disciplinas, de las ciencias naturales como de las ciencias humanas, deben ser

movilizadas en el día de hoy para converger sobre la condición humana en la era planetaria. En el contexto de las ciencias sociales desde el Sur, la búsqueda de opciones propias, no ha dejado de dialogar con la metamorfosis de las ciencias en general.

Las nuevas ciencias deben ser como un holograma, donde cada una de las partes representa el todo y viceversa. En un momento en que las ciencias humanas han ido recuperando su centralidad a nivel mundial y regional no podemos ser neutrales ante la destrucción ecológica, la desigualdad y el autoritarismo. Debemos optar por la construcción de un futuro vivible no regido por la lógica de los mercados financieros y sí por la de una cultura de paz y armonía con la naturaleza.

Las ciencias en general y la educación en todos los niveles tienen que desempeñar, un papel fundamental para lograr que la sociedad comprenda mejor qué significa vivir y hacer evolucionar el pensar y sentir de lo humano en el Antropoceno para tener conciencia de las vulnerabilidades y desigualdades así como de las posibilidades, las responsabilidades y la obligación de actuar para la construcción de un futuro sustentable que evolucione al Buen Vivir. Complementario a esto, se requiere una inspiración en el contexto del sentipensar popularizado por (Fals Borda, 2015) desde las concepciones enraizadas culturalmente en las comunidades que históricamente han tenido que resistir a todo tipo de dominación colonizadora.

La sociedad es una inacabable secuencia de ambigüedades conexiones, desconexiones, bifurcaciones. Nuestra vida social es indudablemente la búsqueda y elección de una posibilidad dentro de infinidad de posibilidades, siendo el resultado de sus propias bifurcaciones, y la civilización occidental, ha optado por unas vías

y ocultado, negado, excluido, reprimido o dejado a un lado otras (Fontalvo, 2009).

En resumen, las vanguardias del pensamiento científico hoy, tanto en las ciencias sociales como en las naturales y las humanidades parecen coincidir en la importancia de la pluralidad epistemológica y la transdisciplinariedad. Es necesario eliminar las fronteras tajantes y artificiales no solo entre disciplinas propias de las ciencias sociales, historia, economía, derecho..., o de las ciencias duras, física, matemática, biotecnología..., sino incluso entre ciencias sociales y humanas y las exactas y naturales. Para lograr esto, es necesario constituir programas de estudios de carácter transdisciplinario en torno a un tema y problema de investigación dado y con la participación de profesores de diversas disciplinas y tradiciones culturales.

LA CONCIENCIA DE LA AVENTURA HUMANA CARA A CARA CON EL PLANETA CAMBIANTE

Cada vez más se reconoce que los problemas ecológicos sus riesgos, crisis, desafíos, conflictos, soluciones no se dan aisladamente y no ocurren en sistemas distintos y autónomos aislados en el medioambiente natural por un lado y el sistema social por otro sino que forman parte de un sistema complejo de relaciones interdependientes en la Biosfera; de ahí que las comunidades de la era Antropoceno deberán unir fuerzas rápida y deliberadamente comprendiendo que la integridad de este sistema es requisito para la preservación de la vida en el planeta. La humanidad, como muchas especies vivientes, solo podemos sobrevivir en un medio en el que se mantengan equilibrios biosféricos básicos y muchos de estos ya han sido seriamente dañados.

Las medidas tecno-económicas y sus implicaciones en los cambios ambientales globales como el cambio climático, que constituye hoy uno de los problemas más trascendentales para la convivencia de la humanidad y la vida de todas las especies vivientes, tienen una dimensión planetaria, por eso se necesitan acciones sociales y políticas planetarias así como aprendizajes planetarios humanizadores.

Estamos viviendo una época en la que se han producido alteraciones sustanciales en nuestro planeta que ponen en peligro la aniquilación de toda la especie humana: la elevación del nivel del mar por deshielización, puede anticipar que dentro de algunos siglos puede desaparecer todo el hielo del planeta elevando el nivel del mar. Desde ese punto de vista no es la tecnología la que salvará nuestra especie, pero un cambio radical de nuestra visión de la realidad considerando simultáneamente las interacciones y complementariedades de todos los niveles de la realidad por un futuro sustentable sería una posibilidad para otro futuro sustentable.

Es considerable la información que se dispone para saber hoy con mucha certeza que esos cambios están motivados principalmente por las actividades de la especie humana que al modificar la composición de la atmosfera de la Tierra se llega al riesgo de destruir la propia civilización y la especie. Las comunidades especialmente indígenas, campesinas saben desde siempre que debe existir una armonía con la madre tierra.

La crisis que vive la condición humana es una expresión de la desarmonía existente en la relación hombre, naturaleza, cultura, humanización. Las grandes devastaciones generadas por la especie humana manifiestan la ambivalencia de un modelo

de vida occidental de la modernidad que integra creaciones y destrucciones co-implicando un cambio en la matriz ecológica para abordar, los ecodidios que se expresan en progresión planetaria.

Para dar respuesta al cambio ambiental global, se necesita una nueva conciencia, que permita entender ese cambio en su complejidad creciente; para ello es necesario dar cuenta de las últimas grandes revoluciones de la conciencia, que impuso una hegemonía totalitarista del norte, que es la hegemonía de la técnica, de la economía, del cálculo, de la racionalización, de la rentabilidad y de la eficiencia, nociones con las que el Norte ha devorado o ha buscado devastar, al Sur. Regenerar la misión del ser humano en el planeta sería una vía para revitalizar el humanismo en interdependencia con las diversas formas de vida.

LA CRISIS SOCIOAMBIENTAL Y LAS HUMANIDADES

La crisis sanitaria y socioambiental está relacionada con la desmesura por los excesos sin límites a nivel económico, tecnológico, ecológico y social de un modelo de desarrollo generalizado por el sistema capitalista en todas sus dimensiones; modelo hoy ampliamente cuestionado en el devenir contemporáneo, por su legado de barbarie (concentrador de riquezas y multiplicador de miserias) y destrucción sin regeneración de la biodiversidad global. La afirmación hoy extendida de que es un modelo que ha impuesto un patrón hegemónico de vida, y que está conduciendo en términos acelerados al deterioro de las condiciones que han hecho posible la vida humana en el planeta.

El capitalismo está acabando con la humanidad y el planeta, pues lo que estamos viviendo es una policrisis, crisis global y no una

crisis cíclica más: la crisis económica, la del cambio climático, la alimentaria y la energética son productos de la decadencia del capitalismo que amenaza con acabar con la propia existencia de la vida y el planeta. Para evitar este desenlace, es necesario desarrollar un modelo alternativo: un sistema de solidaridad y complementariedad y no de competencia; un sistema de armonía con la Tierra y no de saqueo de los recursos naturales; un sistema de diversidad cultural, de justicia social, en fin, un sistema que recupere la condición humana de nuestras sociedades y pueblos y no los reduzca a ser simples consumidores o mercancías.

Al estar frente a una situación basada en la destrucción acelerada de las condiciones que hacen posible la vida, obviamente estamos ante una situación patológica e insostenible y esta situación nos coloca en la doble tarea de frenar este monstruo y desarrollar opciones simultáneamente.

Por el deseo de conquistar y controlar el mundo, se ha impuesto un modelo de desarrollo con una ausencia de cultura ambiental, evaluación y rendición de cuentas, así se ha abierto una crisis de la democracia representativa donde grupos poderosos secuestran la libertad y deliberan entre las soluciones que ellos mismos imponen impunemente a los demás (Bauman, y Donskis, 2015). Nuestra civilización ha caído en el exceso en un planeta limitado que no se puede explotar indefinidamente. Se percibe una desmesura en el deseo insaciable del ser humano lo cual provoca un desajuste emocional con consecuencias en la inseguridad y la infelicidad en la población en la que el miedo, la depresión y la desesperación se adhieren a las emociones y sentimientos humanos.

Los presupuestos de gastos militares y bélicos, así como estupefantes, drogas, totalizan más de veinte veces las sumas de lo que

sería necesario para el agua potable, el acceso a las necesidades básicas de alimentación, etc. Siempre es la desmesura y la combinación del binomio escasez y posesión lo que está en el centro del proceso y esto genera codicia, con la que el disfrute de los propietarios, es la desgracia de los desposeídos, así la moral de enriquecimiento de unos pocos provoca la inmoralidad del empobrecimiento de las mayorías. Este desequilibrio es exponente de la ideología depredadora que prima el dominio de los mercados, la especulación, la miseria ética, afectiva y espiritual (Viveret, 2013).

Debemos prepararnos para un largo periodo que estará marcado por más preguntas que respuestas y por más problemas que soluciones, en el que tendremos que avanzar por el filo de unas probabilidades de éxito o fracaso, pues nos encontramos en una verdadera disyuntiva: o unimos nuestra manos para reinventar este mundo, o nos unimos a la comitiva fúnebre de nuestra propia destrucción en una misma colosal fosa común (Bauman, 2017).

Por fuerza de la crisis múltiple que experimenta el sistema Antropoceno, hoy podemos considerar que estamos en una etapa en transición, lo que es una buena oportunidad para reinventar, y activar la creatividad para cuidar e innovar. La crisis ecológica y social ha llevado a muchos a proponer una transición ecológica y cultural profunda, que se oriente a sistemas de organización socio-naturales muy diferentes a los actuales que trasciendan los modelos del sistema capitalista. Por eso se hace pertinente garantizar que la especie humana adopte decisiones para que nuestras acciones no sigan constituyendo una amenaza contra los ecosistemas, en este caso debemos dar cuenta de una ética de la vida así como vivir éticamente.

LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO DEL DESAFÍO DE LAS CIENCIAS HUMANAS

Los grandes desafíos de la humanidad constituyen los retos de todo proyecto educativo, para intervenir de manera responsable y sustentable, ante la necesidad que tiene el ser humano en este siglo xxi de construir propuestas, que articuladas con el proyecto histórico de civilización planetaria ofrezca los jalosamientos culturales, ante los grandes problemas que asisten al ser humano en esta parte del planeta.

La necesidad de posibilitar a niños y niñas, jóvenes y adultos especialmente de escasos recursos el acceso a la educación con calidad para la vida, sigue siendo el gran desafío de la humanidad entre las poblaciones del Sur, no resuelto especialmente por las políticas educativas que las mentalidades y potencias imperialistas han mantenido a lo largo y ancho del devenir histórico, que en los países se traducen en una permanente dominación y saqueo de las riquezas naturales, culturales y cognitivas. Para poder prosperar hacia el futuro necesitamos repensar la educación, reorganizar nuestra manera de pensar y actuar en un planeta cambiante.

La humanidad se encuentra en el contexto de una crisis que afecta a todas las esferas de la condición humana y los diversos sistemas de la vida. Vivimos la crisis de la Occidentalización que hoy denominamos el Norte. Es una crisis de civilización de la cual se hacen diagnósticos enormes en todos los sistemas de la vida Salud, Conciencia, Sociedad, Ecología, Tecnociencia, y desde luego en la educación resituando los principios de la ética, vitales para cada individuo y sociedad como: la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado.

Ocuparnos cómo surge esta crisis de civilización y qué puede seguir después de esta es una condición para todo proceso social, educativo y de investigación que dé cuenta del lugar y el estado actual del pensamiento del sur en generación. Las líneas de investigación que se adelantan en el mundo reabren el debate y comprensión sobre el destino humano, estas permiten identificar un marco general interdependiente de las vías que hoy se configuran como alternativas todas vinculadas al gran desafío ecológico, hoy en un contexto de crisis sanitaria.

Esta situación ha develado todas las contradicciones y cegueras del sistema social capitalista, así como la ambivalencia de su desarrollo y sus límites llámese humano o económico como: crecimiento, innovación, sostenible y ha puesto al descubierto la voracidad de una clase política y económica mundial gobernante, violenta, depredadora corrupta carente de principios humanizadores para atender las amenazas a la vida.

Una de las cosas que ha puesto al descubierto cada vez más visible la epidemia SARS-CoV2, es la enorme deuda social para una vida digna, si damos cuenta de las carencias económicas que vive la población empobrecida por un modelo dominante de acumulación y crecimiento económico de unos pocos basado en la desigualdad, fragmentación, segregación espacial, exclusión social y la persistencia de la violencia para resolver los conflictos privilegiando:

La redistribución de la pobreza y no de la riqueza

- Dejar vivir en la miseria a una gran mayoría de la humanidad hasta que la muerte sea su único futuro.
- Hacer de la precariedad laboral, el aumento del desempleo, el subempleo, el rebusque, como soluciones que disfrazan.

- Dejar crecer las violencias rurales y urbanas asociadas a fuerzas que atentan la vida.
- Ahondar las carencias educativas y los límites de los currículos, las pedagogías las didácticas y las evaluaciones.

La crisis está dejando una sociedad humana fragmentada, con niveles de pobreza y exclusión social que hacen cada vez más vulnerable a una amplia población, dentro de la cual, los jóvenes y los niños son sus víctimas directas. La pobreza global va en aumento, la riqueza en manos de unos pocos crece de manera exponencial, el envenenamiento del planeta se incrementa con sus implicaciones en el futuro de la vida, lo cual hace pensar en la necesidad de una alfabetización ecológica para la vida del futuro (Capra, 2003).

De manera concurrente a esta crisis, se expresan las creati-vidades y solidaridades en las sociedades y comunidades, en estas “La misión del pensamiento del Sur debería empeñarse en restaurar las solidaridades concretas y no solo las solidaridades que se degradaron en nuestras civilizaciones occidentalizadas o nortificadas, sino también la nueva solidaridad planetaria cuya necesidad es vital para toda la humanidad” (Morin, Recuperado)

En este sentido, una perspectiva que ha permeado el sentir, pensar y actuar humano contemporáneo ha sido la desobediencia al modelo de pensar de la modernidad y la configuración de un pensamiento para tratar la educación, que emerge integrando ontologías epistemologías, metodologías, pedagogías, ecologías, arte, literaturas con compromiso político-social. Al plantearse el desarrollo de estrategias interculturales, dialogantes de los diversos saberes con sentido de la vida, acordes con la diversidad

de culturas y experiencias humanas plurales de resistencias y alternativas, configuran narrativas de mundos generadoras de ontogénesis y modos de concebir, producir y validar saberes y otros conocimientos.

El pensamiento educativo del sur en perspectiva de América Latina en el siglo XXI, tiene necesariamente que pasarle un balance al pensamiento de la modernidad que fundamenta el concepto de orden, progreso, desarrollo, sostenibilidad. Recordemos que a los latinoamericanos se no ha venido insistiendo que nuestro problema de subdesarrollo era cuestión de tiempo, pero que por la vía de la educación en algún momento, sobre todo si seguíamos las maneras de pensar y actuar modernizante de los países desarrollados, alcanzaríamos entonces el nivel y calidad de vida de sus sociedades.

América Latina en esta etapa de la globalización, no puede posponer la tarea compleja que tiene enfrente; pensarse a sí misma, desde su particularidad, pero también desde su globalidad planetaria, en la cual la emergencia de una sociedad mundo, exige respuestas creadoras y originales que deben transitar por los sistemas y procesos educativos, con el fin de encontrar caminos para mantener la esperanza en la desesperanza de la humanidad, sobrevivir, en la resistencia para vivir y humanizarse.

ANTROPOÉTICA, BIOÉTICA Y NUEVAS HUMANIDADES

La humanidad se encuentra en el contexto de una crisis que afecta a todas las esferas de la condición humana y los diversos sistemas vivos; esta situación reabre el debate y la comprensión ética sobre el destino humano vinculado al gran desafío ecológico con el cambio climático, que al religar al mismo tiempo todos

los malestares, desafíos y creatividades de la humanidad, se constituye en un agente de la metamorfosis.

Hoy vivimos una grave crisis mundial moral y de valores. A la inmensa mayoría de la humanidad le resulta difícil saber lo que es correcto y lo que no lo es. Ese oscurecimiento del horizonte ético redundante en una enorme inseguridad en la vida y en una permanente tensión en las relaciones sociales, que tienden a organizarse más alrededor de intereses particulares que en torno al derecho y la justicia. Este hecho se agrava aún más por causa de la propia lógica dominante de la economía y del mercado, que se rige por la competencia –la cual crea oposiciones y exclusiones– y no por la cooperación –que armoniza e incluye (Hathaway, M & Boff, L. 2014).

Históricamente se reconoce que ninguna sociedad vive sin una ética. Como seres sociales, necesitamos elaborar ciertos consensos, cohibir ciertas acciones y crear proyectos colectivos que dan sentido y rumbo a la historia. Hoy, debido a la globalización, se constata el encuentro de muchos proyectos éticos, no todos compatibles entre sí. De cara a la nueva era de la humanidad, ahora mundializada, se siente la urgencia de una base ética mínima que pueda conseguir la aceptación de todos y hacer así viable la convivencia entre los pueblos. La ética que se manifiesta como imperativo, como exigencia moral que nace de una fuente interior del individuo, y vive en su subjetividad como también proviene de una fuente exterior como: la cultura, las creencias, las normas de una comunidad, pero también hay una fuente anterior surgida de la organización viviente transmitida genéticamente.

La ética así se configura por la religación de estas tres fuentes o instancias: individuo-sociedad-cultura inseparablemente unidas

al devenir de la condición humana frente a las que tiene que actuar, de tal manera que toda mirada sobre la ética tenga que considerar que su exigencia es vivida subjetivamente y todo acto moral es un acto individual de religación: con los próximos, con una comunidad, con una sociedad, con la especie humana y con la naturaleza (Morin, 2006).

La bioética surge como una preocupación y cuestionamiento del progreso humano, y hacia donde conducía la cultura occidental tecno productiva, considerada como progreso y desarrollo. La misión de la bioética se convirtió en un intento por responder a la pregunta que encara la humanidad ¿qué tipo de futuro tenemos por delante? y ¿tenemos alguna opción?, por consiguiente la Bioética se transformó en una visión que implicaba una sabiduría que guiará a la humanidad a lo largo de un puente hacia el futuro forjando una unión entre la ciencia y las humanidades o con mayor precisión un puente entre la ciencia biológica y la ética por consiguiente una Bioética (Potter, 1971).

La bioética es inseparable de una antro-po-ética, pues lo que está al servicio de la vida está al mismo tiempo al servicio de nuestras vidas, así la defensa de la vida se alía naturalmente a la defensa de los valores de la vida. Defender los valores en nuestra sociedad es defender la complejidad, teniendo que reaccionar a las amenazas a la vida con el amor de la vida, con la vida del espíritu con una política de vida, haciendo comunicar una ciencia de la vida y una política de la vida en una antropobioética (Morin, 2002).

Reducir las profundas desigualdades sociales con el incremento de la exclusión social que afectan a los sectores más empobrecidos, así como afrontar el Nuevo Régimen Climático, (Latour, 2017) son metas que exigen modificaciones cualitativas en la manera

de tratar éticamente los problemas y sus desafíos humanos. Se requieren modificaciones epistemológicas en la educación y los aprendizajes que deberán incorporar una reforma del conocimiento, y a su vez una reforma del pensamiento en un mundo pluralista, en el que tienen lugar fenómenos complejos éticos, que generen una nueva moralidad para valorar el mundo y sus interdependencias en orientación a los sistemas y modos de la vida. En los saberes y conocimiento se encuentra la apuesta principal de la educación y las nuevas humanidades, pues se enseñan conocimientos pero no la naturaleza del conocimiento que lleva el riesgo de error e ilusión (Morin, 2015).

Los saberes y conocimientos de las ciencias y los generados por las comunidades en su vida cotidiana, serán cada día más importantes, para afrontar los retos que se nos plantean, si dialogan aprendiendo a vivir y crecer de manera diferente adecuando los estilos de vida. El tratamiento y comprensión de la vida es un problema de frontera, es un campo abierto, cuya comprensión, explicación, no son exclusivos y por separado de la medicina, de la biología, del derecho, de la religión, de la filosofía, de la ecología, de la tecnología, de los gimnasios, sino que incorpora a todo ser humano que solicita de un pensamiento del Sur para re-problematizar las sabidurías.

En el abordaje bioético, corresponde una reelaboración del concepto de ética, por lo que vale la pena replantearse, la moral, lo que puede ser entendido como mucho más próximo a la vida social ciudadana, es decir a la Antropolítica, a los derechos humanos, a la justicia social, al derecho a la vida digna, a la antropoética. Es de esperar, que una reforma moral pueda volver a colocarla en el centro de la subjetividad humana y social como una cultura para la vida. Esta reforma moral necesita de la integración en

la conciencia y la personalidad de cada uno y de un principio de auto-examen permanente, porque sin saberlo nosotros mismos nos mentimos, nos engañamos sin cesar (Morin, 2011).

De igual manera se requiere desarrollar la aptitud para entender a los demás, pues la ética de la vida en sociedad, es la del ciudadano que debe asumir sus deberes y derechos con y en la colectividad. La dimensión de la Antropoética, es hoy la ética del género humano para la metamorfosis necesaria de la humanidad, necesitándose conjugar varias reformas: políticas, económicas, sociales, educativas, de pensamiento, de la vida y reforma moral, reformas que dependen de cada uno de nosotros.

Una de las necesidades actuales de la sociedad es la de la ética, entendida como los valores que tiene el ser humano a pesar de las diferencias. La ética compleja es entonces la comprensión, el entendimiento no solo con los más próximos, con la familia, los amigos, los colegas sino también con los otros, es también la relación entre el saber y el actuar, conexión que debemos buscar de manera cotidiana y en todos los ámbitos y dimensiones de la vida individual y social. Es una manera de orientar tanto el pensamiento como la acción.

Para el pensamiento complejo la ética compleja es una ética política que supone primordialmente la restauración del sujeto responsable, lo que depende de diversas exigencias como la autocrítica personal, la conciencia de la complejidad humana así como de los diversos caminos itinerantes de todas las personas y una moral que logre la comprensión y tolerancia de la multipersonalidad de cada individuo, para no reducir al ser humano a uno de sus actos ni alejarlo de la humanidad. De esta manera en la ética compleja la comprensión debe preceder y proceder al juicio, comportando una

auto-ética como conciencia de la responsabilidad personal, social y de la humanidad. Para el pensamiento complejo la responsabilidad compleja, requiere situarse en la interdependencia de los términos en la que cada uno debe reconocer-se responsable por sus palabras, por sus escritos, por sus actos, pero al mismo tiempo opera una ecología de la acción.

Aunque no podemos prever el futuro, la evolución y el aprendizaje de los saberes revitalizando el humanismo será cada día más importante debido a que el papel de la educación en la era planetaria Antropocena, puede facilitar la supervivencia tanto para el individuo que está aprendiendo como para el grupo social y la especie de la que hace parte para afrontar los retos que se nos plantean si nos proponemos alcanzar una coexistencia menos destructiva con la naturaleza.

PORQUÉ UN PENSAMIENTO EDUCATIVO DEL SUR

El proceso ambivalente de la era planetaria, conoce otro desarrollo, que ha sido estimulado permanentemente por la generación de un pensamiento del Sur que al pensar los grandes retos humanos, piensa los desafíos de toda la humanidad pues al comprender su situación como “destinada a ser crónica”, dado el actual esquema en el que nos inscribimos, observa que en ellas las crisis son más demenciales, las vulnerabilidades parecen más catastróficas, y el afán totalitario es la mayor amenaza. La necesidad cada vez más imperiosa de humanizar nuestro mundo y nuestra realidad, trae consigo el compromiso de re-pensar en y desde la complejidad Norte-Sur procesos como los educativos desde nuevas y emergentes perspectivas políticas, si tenemos en cuenta que los conflictos y malestares ocurren todos al mismo tiempo.

Para las sociedades en condición Sur, en esta etapa de la era planetaria, no pueden posponer la tarea de pensarse a sí mismas, desde su particularidad, pero también desde su globalidad, en la que la emergencia de una sociedad mundo, exige respuestas creadoras y originales, con el fin de encontrar caminos, en la resistencia para vivir y humanizarse.

El lugar del pensamiento educativo y epistemologías del sur

Precisamos abordar los problemas en sus interdependencias y complejidades sistémicas siendo necesario optar por un cambio profundo en la manera de conocer, pensar, aprender, sentir, ver, comunicar, investigar puesto que también hemos aprendido incapacidades por las disciplinas que nos enseñaron a desunir sin volver a conectar. Se trata de un aprendizaje como proceso indeterminado, no lineal, autorganizador, asociativo, activador de capacidades para reconocer y reflexionar, las temporalidades y emergencia de saberes y sentires vinculados al mundo de las trayectorias humanizadoras.

La configuración de saber pensar hoy, significa indisociablemente saber pensar el pensamiento propio, de tal manera que tenemos necesidad de saber ver el mundo, de pensar pensá-nos, de conocer, conociendo-nos, de investigar investigando-nos, de educar educando-nos en continua armonía con el mundo de la emocionalidad y la actuación sentipensante.

La necesidad de hacer evolucionar una nueva comprensión de la educación que posibilite captar y tratar los procesos complejos del aprendizaje y las prácticas pedagógicas requiere de nuevas herramientas de pensamiento, lo que implica rupturas, renovaciones en el aprendizaje y la educación así como en las ciencias en

general en relación con la naturaleza, la sociedad y la ética de las ciencias con sus consecuencias bioéticas.

Se necesita para la configuración de una nueva ciencia de la educación no solo una agenda de indagación sino también de las potencialidades de los docentes como nuevos investigadores que puedan desafiar las ortodoxias y paradigmas educacionales que en vez de estar enmarcados por fines predeterminados, se puedan orientar por el campo de las posibilidades y emergencias transdisciplinarias que surgen en nuevos niveles de organización producto de distintos campos opuestos y complementarios.

Hay necesidad de problematizar al propio instrumento de la problematización, la razón que contiene la virtud de la racionalidad: la capacidad teórica, crítica, y autocrítica, que todavía está muy subdesarrollada y la racionalidad de la resistencia como desobediencia epistemológica. Se trata de dar cuenta de la razón que no es un proceso cerrado y lineal sino por el contrario, es evolutivo, vivo, sujeto a cambios de paradigma.

Dar sentido a las experiencias de vida, es un imperativo mediado por la capacidad política de pensar los sistemas de conocimiento, que son al mismo tiempo sistemas de desconocimiento de los saberes y prácticas nacidos en las pluralidades de resistencias epistemológicas, convertidas en imposibles. La pregunta por la comprensión de los sistemas de la vida abre el desafío de pensar cómo configurar las condiciones ontopolíticas complejas de sustentabilidad de la vida mediadas por el Sentipensamiento del sur, de epistemologías en las que lo real, la política y lo posible, son íntimamente antagonistas e interdependientes.

Al tener un carácter político se pone en evidencia la validación de los conocimientos basados en experiencias de vida como

resistencias y luchas del pluralismo interno de las epistemologías del Sur en convivencia con el pluralismo externo del conocimiento científico. Por ello pensar y actuar en la incertidumbre de lo posible es intervenir en la construcción de articulaciones dialógicas de conocimientos y saberes según diferentes propósitos que reafirmen la complejidad temporal en sus dimensiones emergencial, ausencial y potencial frente a lo instrumental colonizador, de tal manera que lo epistemológico constituye una fuerza revolucionante para repolitizar los otros posibles.

En estas apuestas cobra interés el enfoque de la Bioética de la Intervención, dado que busca articular las diferentes culturas, como vía no-colonizadora para regenerar apuestas con propuestas concretas de acciones e intervenciones en los diversos ámbitos de los sistemas de la vida para otros mundos posibles.

En este orden de ideas, la regeneración ontológica y la intervención de ciudadanías en la construcción de democracias con sentido participativo, de género y de inclusión social implican una política de civilización planetaria. La democracia requerirá de procesos de acuerdos, desacuerdos, disensos, deliberación y debates que desde los espacios locales la conviertan en una organización viva, que exige la regeneración del tejido social, reinventando la política como Antropolíticas, para abordar la complejidad.

El pensamiento educativo del sur: razón abierta para guiar la razón que nos guía

Para Morin (recuperado) el pensamiento del sur, solo puede ser complejo, sería un pensamiento que reconecta y, por lo mismo, estaría apto a resucitar los problemas globales y fundamentales de la humanidad. Un pensamiento del sur conciliaría el sentido de la

diversidad, de ahí que sería un renacer del pensamiento como un movimiento del espíritu en el que se problematiza al mundo, hacia el renacer de un nuevo humanismo. De hecho, el pensamiento del Sur debería estar apto a enfrentarse a las complejidades de nuestras vidas, la complejidad de las realidades humanas y de la insustentable complejidad del mundo.

El mayor desafío del pensamiento complejo del sur es desarrollar instrumentos cognitivos como espacios de lucha y fuerzas de vida, aptos para resituar los problemas fundamentales de la humanidad y re-problematizar la sabiduría, que permita generar la inteligencia de la complejidad como capacidad crítica de comprender que el conocimiento que aísla los objetos, los procesos, los saberes, los conocimientos, las disciplinas unas de otras es una inteligencia restringida y mutilada que separa las interacciones humanas y sus apuestas históricas.

La inteligencia de la complejidad (Le Moigne y Morin, 2006b) es una inteligencia apta para luchar por re-conectar, acciones, datos, información, conocimientos, saberes negados desconocidos que se re-construyen mediante la intervención de los proceso de pensar y actuar en experiencias de luchas plurales en contextos de incertidumbre. Conectar saberes co-implica re significar el pensamiento, las sensibilidades, las actuaciones para reinventar los caminos construidos como un acto creativo permanente de desobediencia epistemológica frente al colonialismo del pensar y actuar. Se trata de desconectar descolonizando el inconsciente colonizado, para conectar de nuevo ahora enriquecido con los procesos autorganizadores que emergen en las comunidades como una potencia activante del pensamiento y las acciones.

Se necesita una epistemología plural sentipensante actuante, como un pluriverso abierto, que posibilite pasar del saber al

comprender, comprendiendo-nos, relacionando-nos, dar cuenta de sí mismo en la apertura de una ontología política en la que estamos inmersos, y hacer fluir otros posibles. El pensamiento educativo del sur es una práctica pedagógica dialógica consigo mismo y con los otros en la experiencia intercultural (Santos de Sousa, 2019).

El diálogo entre culturas es un signo bastante positivo de nuestro tiempo. El principio dialógico permite relacionar temas y conceptos antagonistas que tienen sus límites en lo contradictorio, siendo posible unir dos lógicas distintas, o dos principios en una unidad que no hace desaparecer la dualidad; en otros términos la dialógica es la idea de la unidualidad. En este sentido la pedagogía dialógica del sur, sería una posibilidad para asumir racionalmente la asociación de nociones contradictorias para concebir un mismo fenómeno complejo en su interculturalidad.

Lo que fundamenta la pedagogía del sur, es la oposición y complementariedad permanente a los supuestos que no problematizamos de las axio-ideologías pedagógicas dominantes del Norte. Plantear una relación pedagógica dialógica con el orden discursivo educativo imperante, en perspectiva del pensamiento educativo del sur, es recuperar la experiencia humanizadora de los sentidos, el silencio, el cuerpo, la palabra poética, la generosidad, la solidaridad, la pregunta por el otro y la otra, la reflexión sobre la invisibilidad y la exclusión, la trasgresión, el libre pensamiento, siendo en definitiva una relectura y reescritura del conocimiento, apostándole a una nueva narrativa del saber, hacer, ser, conocer, sentir, comunicar, intervenir, vivir.

Situarnos pedagógicamente en la relación saber y experiencia intercultural del sur es colocarnos en la posición permanente de

insatisfacción y curiosidad para pensar y actuar en la relación educativa humana entre el conocimiento y la vida.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2017). *Retrotopia*. Barcelona, Paidós.
- Capra, F. (2003). *Las conexiones ocultas*. Madrid: Anagrama.
- Fals Borda, O. (2015.) *Una sociología sentipensante para América Latina*. Buenos Aires: Clacso. Siglo Veintiuno.
- Fontalvo, R. (2009). *Complejidad y Ciencias Sociales Humanas*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Hathaway, M. & Boff, L. (2014). *El Tao de la Liberación. Una ecología de la transformación*. Madrid: Editorial TROTTA.
- Latour, B. (2017). *Cara a cara con el planeta. Una nueva mirada sobre el cambio climático alejada de las posiciones apocalípticas*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Le Moigne, J. L. y Morin, E. (2006b). *Inteligencia de la Complejidad, Epistemología y Pragmática*. Ediciones L'aube.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Morin, E. (2006). *El Método 6 Ética*. España: Editions du Seuil.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. Barcelona: Paidós.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir manifiesto para cambiar la educación*. Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.

Morin, E. El pensamiento del sur. Recuperado tomado de Microsoft Word - Texto_Edgar_Morin_Espanhol[1].brasildoc.doc (ipcem.net)

Potter Potter, V. R. (1971). *Bioethics: bridge to the future*. New Jersey: Prentice-Hall.

Santos de Sousa, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo. La afirmación de las epistemologías del sur*. Madrid. Editorial Trotta.

Viveret, P. (2013). *La causa humana Cómo hacer uso del fin de un mundo*. Barcelona: Editorial Icaria.

Cómo citar este capítulo:

Fontalvo Peralta, R. (2021). El pensamiento educativo del sur y las nuevas humanidades en un planeta cambiante. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.271-296) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Educación rural: miradas desde la ecología social y saberes ancestrales

Rural education: views from social ecology and ancestral knowledge

Heidy Ester Correa Álvarez¹

Matilde María Eljach Pacheco²

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo constituir de manera colectiva, las relaciones existentes entre las vivencias propias de las comunidades educativas rurales, desde su pertinencia con la ecología social y la identidad territorial. La metodología se fundamentó en el paradigma socio-crítico, utilizando la IAP (Investigación Acción Participación) con una propuesta de intervención que desarrolla de manera transversal procesos de devolución sistemática. Las conclusiones parciales permitieron evidenciar que existen pocos estudios que involucren de manera directa la educación rural y su interacción con las comunidades educativas rurales. De igual forma, se concluye que la ecología social y los saberes ancestrales permiten la territorialidad, pero es necesaria la documentación de los saberes propios y la generación de espacios para el diálogo

* Capítulo de libro de investigación resultado del proyecto titulado: Ecología social y saberes ancestrales para la construcción de identidad territorial en comunidades educativas rurales.

1 Afiliación institucional: Estudiante Tercer año de Doctorado en Educación Universidad Simón Bolívar. heidy.correa@unisimon.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3533-3414>

2 Afiliación institucional: Docente Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Simón Bolívar. matilde.eljach@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7537-2966>

intergeneracional que permita la pervivencia de dichos saberes y su vinculación con la educación formal.

Palabras clave: educación rural, ecología social, saberes ancestrales, identidad rural.

Abstract

This research aims to establish collectively, the relationships between the experiences of rural educational communities, from its relevance to social ecology and territorial identity. The methodology was based on the social-critical paradigm, using the IAP (Investigation Action Participation) with an intervention proposal that develops in a transversal way processes of systematic return. The partial conclusions show that there are few studies that directly involve rural education and its interaction with rural educational communities. Similarly, it was concluded that social ecology and ancestral knowledge allow for territoriality, but it is necessary to document one's own knowledge and generate spaces for inter-generational dialogue to ensure the survival of such knowledge and its linkage to formal education.

Keywords: rural education, social ecology, ancestral knowledge, rural identity

EDUCACIÓN RURAL: REALIDADES Y OPORTUNIDADES

La educación rural en Colombia históricamente se viene organizando dando poca relevancia a la educación rural y al aprovechamiento de las potencialidades existentes en estos contextos y como consecuencia existe poca articulación del contexto rural con la educación formal que en ella se desarrolla, a pesar que el 67,5 % de las sedes educativas del país se encuentran ubicada en la zona rural y solo un 32,5 % en zona urbana (Fundación Compartir, 2019).

En Europa se han desarrollado estrategias enfocadas al desarrollo territorial rural (Soto, 2006), así mismo, en México y América Latina según Civera (2011) se han implementado estrategias encaminadas a fortalecer la educación rural; mientras que en Colombia aunque se han desarrollado iniciativas como el

Programa para el Fortalecimiento de la Cobertura con Calidad para el Sector Educativo Rural (PER), el Programa Especial de Educación Rural (PEER) y el acuerdo denominado Reforma Rural Integral (RRI) tal como lo mencionan la Fundación Compartir (2019) y Roperó (2016) estas acciones no involucran de manera directa las comunidades educativas rurales y por lo general, se quedan en aspectos técnicos que no vinculan de manera directa las comunidades educativas y la escuela rural.

El contexto del municipio de Lorica, no es ajeno a la situación nacional. En el plan de desarrollo municipal (2016-2019) aunque se plantean iniciativas sobre el desarrollo rural integral, las intervenciones que se realizaron se quedaron en la construcción de viviendas rurales, la construcción de nuevas aulas de clases, transporte escolar en algunos meses del año y otras iniciativas que no evidencian la interacción directa con las comunidades educativas rurales.

Así mismo, en lo que respecta a la acción institucional de la I.E. Jesús de Nazareth ubicada en el Corregimiento de Los Monos en el municipio de Lorica, aunque se vienen desarrollando algunos proyectos en los que se involucra a la comunidad, estas acciones se quedan en actividades dentro de un área o proyecto específico pero no se convierten en una política institucional que transforme el proyecto educativo y vincule de manera directa a la comunidad rural, por lo cual se plantea la siguiente pregunta problema: ¿qué características de la ecología social y saberes ancestrales influyen en la construcción de la identidad territorial de las comunidades educativas rurales?

En concordancia con este cuestionamiento, se propone el objetivo encaminado a construir de manera colectiva, las relaciones

existentes entre las vivencias propias de las comunidades educativas rurales desde su pertinencia con la ecología social y la identidad territorial. En la pesquisa teórica se destacan autores como Burgos, et al. (2013) quienes plantean la relación existente entre Educación y Ecología Social, afirmando que la ecología social permite reconocer y visualizar los cambios necesarios para pensar socio-ecológicamente una educación desde la idea del buen vivir de la población permitiendo la reflexión sobre la dualidad naturaleza y sociedad como un fenómeno sociohistórico.

Teniendo en cuenta lo anterior, en el estudio se analizan los aspectos que caracterizan la ecología social teniendo en cuenta los planteamientos de Bookchin (1986), Gudynas y Evia (1995), Barros y Ritter (2005), Pino (2010), Góngora y Pérez (2018) quienes coinciden en señalar que la sociedad y la naturaleza establecen vínculos inseparables y en este sentido existe una constante interacción entre el aspecto sociocultural y la naturaleza, existiendo un condicionamiento mutuo entre el ser humano y el entorno en el que transcurre la vida.

Así mismo, se tienen en cuenta las ideas sobre el pensamiento ecológico de Morin (2002) considerando el entorno o ecosistema como una socio-organización en la que se generan diversas interacciones, las cuales desde lo local, permiten el reconocimiento de la importancia que tienen los saberes ancestrales, desde la ecología de saberes y la traducción intercultural propuesta por De Sousa (2011) quien plantea la necesidad ampliar el horizonte de posibilidades y alternativas del futuro a partir del reconocimiento relaciones de los seres humanos y las prácticas científicas alternativas.

En este sentido, la educación rural vista desde las nuevas humanidades y futuros de la educación está llamada a reconocer la importancia que tienen los saberes previos en la territorialidad rural y el papel relevante que esta cumple en la educación, como construcción social. Autores como Argueta, et al. (2011), Barón Gil, et al. (2014) y González (2015), manifiestan la importancia de la construcción colectiva de saberes que no están ligados a una sola cosmovisión sino que permiten la generación de conocimiento en constante movimiento y evolución, el cual es transmitido de generación en generación.

De igual forma, Campoy Rivadeneira (2013) afirman que el diálogo de saberes no solo se limita a la recuperación y protección de los saberes ancestrales sino que permite la generación de espacios de aprendizaje integral; en este sentido, los saberes ancestrales no son vistos como saberes viejos y obsoletos, sino saberes en una constante construcción y transformación desde la interacción y el diálogo intergeneracional, es decir, la metamorfosis de los saberes permite que estos no se debiliten con el paso del tiempo (González, 2015).

La religación de saberes desde la ecología social y los saberes ancestrales en la revisión de la literatura ha permitido el reconocimiento de prácticas ancestrales y la importancia de su preservación. Autores como Ruiz y Limón (2019) y Daza, et al. (2018) muestran cómo las fiestas patronales, peregrinaciones, romerías, costumbres, tradiciones y creencias se constituyen en prácticas ancestrales que son importantes para las comunidades y dan cuenta de saberes históricamente constituidos.

Así mismo, los estudios realizados por Rengifo, et al. (2017); Betancourt y Nahuelhual (2017) y González (2015) muestran la

relevancia que tiene la documentación de la sabiduría ancestral, utilizada de manera natural en las diferentes comunidades, en la construcción de conocimiento científico. En ese sentido, saberes ancestrales y conocimiento científico no tienen que ser antagónicos, sino que se complementan desde el diálogo de saberes y pone de manifiesto la importancia de la recuperación del conocimiento campesino, desde un proceso educativo imbricado en las formas de vida rurales y sus necesidades locales, tal como lo plantea Tovar (2004).

Teniendo en cuenta lo anterior, la sabiduría ancestral rural tiene un papel importante en la generación de conocimiento, a tal punto que Nieto-Terán (2016) resalta que los contextos rurales pueden ser considerados desde la ecología social, como espacios armónicos y recíprocos para la relación de interacción constante que establece el ser humano con la naturaleza y la cultura, resaltando la importancia que tienen las cosmovisiones existentes en las comunidades educativas para reinventar la educación del futuro invirtiendo la línea de acción que tradicionalmente va de la escuela a la comunidad, para generar conocimiento desde la comunidad hacia la escuela.

MÉTODO

La investigación se fundamenta en el paradigma socio-crítico, abordado a partir de los planteamientos propuestos por autores como Alvarado y García (2008) quienes coinciden en afirmar que este paradigma permite la reflexión y análisis sobre la sociedad en la que se encuentra implicado el sujeto, generando cambios que conducen a la transformación sociohistórica de la sociedad.

El tipo de investigación a utilizar es la IAP (Investigación Acción Participativa). Una vez realizados los postulados de autores como Gajardo (1983), Murcia (2004), Fals Borda (2009), Eljach (2009) y Rincón (2017) quienes siguiendo los planteamientos de Orlando Fals Borda proponen diferentes formas de abordar la IAP con fases, etapas, momentos o niveles; se propone el desarrollo de tres fases en las cuales la devolución sistemática propuesta por Fals Borda (2009) se desarrolla de manera transversal en todo el proceso investigativo.

En la primera fase se realiza la construcción del diagnóstico contextual, para lo cual se procede a la organización del equipo de trabajo, la caracterización de la situación problema y la devolución sistemática de esa situación problema; luego se procede a la elaboración colectiva de la estrategia educativa y su respectiva implementación, generando también procesos de devolución sistemática. En la tercera fase el grupo de investigación realiza procesos de reflexión y seguimiento de la estrategia educativa, para lo cual se articula la teoría con la práctica y desde la reflexión y devolución sistemática se evidencian nuevas situaciones problemas que permitirán el empoderamiento de la comunidad y generarán nuevas apuestas investigativas.

IMAGINARIOS SOBRE LOS SABERES RURALES

Los resultados parciales del estudio permiten evidenciar que existe un reconocimiento de parte de las comunidades educativas rurales sobre la importancia de las costumbres, tradiciones y creencias propias de su contexto rural, de tal forma que las fiestas patronales, los juegos tradicionales, las creencias en relación a la importancia de los velorios, las procesiones, las prácticas de protección, entre otras acciones ocupan un papel importante en

la definición de saberes propios en concordancia con los estudios realizados por Ruiz y Limón (2019) y Daza, et al. (2018) quienes manifiestan la importancia que tienen este tipo de prácticas ancestrales.

Así mismo, las comunidades manifiestan la importancia que tiene la relación que históricamente han tenido con la Ciénaga Grande, de tal forma que estos humedales constituyen un aspecto importante en las interacciones sociales y la organización cultural, económica y ambiental. Los nativos manifiestan que tienen una relación estrecha con el agua y con la pesca, por lo que es urgente la documentación de estos saberes tal como lo manifiestan Rengifo, et al. (2017), Betancourt y Nahuelhual (2017) y González (2015) y Tovar (2004), para dar un lugar representativo en la educación a las cosmovisiones rurales.

Por otro lado, los resultados de la revisión teórica y del estado del arte, evidencia que existen pocas investigaciones en las que se aborde la educación rural desde la IAP y los estudios relacionados con los saberes ancestrales, no se enfocan en el contexto educativo rural o en la vinculación de las comunidades educativas.

ECOLOGÍA DE SABERES EN LA IDENTIDAD TERRITORIAL RURAL

Desde los planteamientos relacionados con la ecología social propuestos por Bookchin (1986), Gudynas y Evia (1995), Barros y Ritter (2005), Pino (2010), Góngora y Pérez (2018) se resalta la importancia que dan las comunidades educativas rurales, desde los grupos de conversas a la interacción con el entorno, reconociendo que todas las acciones que históricamente generan socio-organización en las comunidades, se encuentran permeadas por el pensamiento ecológico propuesto por Morin (2002) aunque no de

manera consciente, pero sí desde lo que implica este pensamiento y su relación con la ecología social.

Teniendo en cuenta lo anterior, las interacciones que se generan en el estudio derivan en el reconocimiento de la importancia que tienen los saberes ancestrales, produciéndose una ecología de saberes tal como lo plantea De Sousa (2011) que permite la caracterización de la identidad territorial rural de las comunidades que participan en el estudio, estableciendo puntos de encuentro en relación a las creencias, costumbres, tradiciones, riqueza artesanal, memoria histórica, economía y otros aspectos que determinan la territorialidad, pero que al tiempo permiten el establecimiento de claras diferencias entre unas y otras comunidades a pesar de la cercanía geográfica.

Las comunidades educativas rurales manifiestan la importancia de la documentación de los saberes propios y la generación de espacios para el diálogo intergeneracional que permitan la pervivencia en el tiempo de dichos saberes, por tanto, es necesaria la implementación de acciones que permitan vincular la riqueza de saberes rurales con la educación formal que se gesta en estos contextos, de tal forma que escuela y comunidad rural vinculen de manera eficiente los saberes propios con la trasposición didáctica que tradicionalmente se desarrolla en el contexto educativo.

Finalmente, los resultados parciales derivados del estudio ponen en evidencia que la ecología social y los saberes ancestrales permiten la territorialidad, sería entonces importante pensar cómo la territorialidad rural es abordada desde lo educativo para generar la tan anhelada ecología de saberes desde el diálogo intergeneracional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alvarado, L y García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 190-202.
- Argueta, A., Corona, E. y Hersch, P. (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Universidad Nacional Autónoma de México: Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Barros, T. y Ritter, P. (2005). Desenvolvimento sustentável, diversidade e novas tecnologias: a relação com a ecologia social. *Revista PSICO*, 36(1), 81-87. Disponible en <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/1378>
- Baróngil, O., Espitia, L., Restrepo, M., y Rivera M. (2014). Saberes ancestrales en comunidades agrarias: La experiencia de Asoprícor (Colombia). *Ambiente y Desarrollo*, 18(34), 125-140
- Betancourt, R. y Nahuelhual, L. (2017). Servicios ecosistémicos y bienestar local: caso de estudio sobre productos de medicina natural en Panguipulli, sur de Chile. *Ecología Austral*, 27, 099-112. Disponible en https://www.researchgate.net/publication/318519044_Servicios_ecosistemicos_y_bienestar_local_caso_de_estudio_sobre_productos_de_medicina_natural_en_Panguipulli_sur_de_Chile
- Bookchin, M. (1986). "Municipalization. Community ownership of the economy", *The Limits of the City Black Rose Books*, Montreal.
- Burgos, A., Vega, D. y Moreno, J. (2013). *Instituciones educativas vivas*. Tunja: Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

- Campo, C. y Rivadeneira, M. (2013). *El diálogo de Saberes en los estados plurinacionales*. Quito: Dirección de Comunicación de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Civera, A. (2011). Alcances y retos de la historiografía sobre la escuela de los campos en América Latina (siglos XIX y XX). *Cuadernos de historia*, 34, 7-30. Disponible en <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cuadhist/n34/arto1.pdf>
- Daza, A. Rodríguez, N. y Carabalí, A. (2018). El Recurso Agua en las Comunidades Indígenas Wayuu de La Guajira Colombiana. Parte I: Una Mirada desde los Saberes y Prácticas Ancestrales. *Información Tecnológica*. 29, 13-24. Disponible en https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0718-0764&lng=es&nrm=iso
- De Sousa, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), 17-39. Disponible en <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/42229/1/Epistemolog%20c3%adas%20del%20Sur.pdf>
- Eljach, M. (2009). El legado de Fals Borda en la investigación acción participativa. *Revista CEPA*, (8), 50-55. Disponible en <https://revistacepa.weebly.com/revista-nuacutemero-08.html>
- Fals Borda. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos S.A.
- Fundación Compartir (2019). *Docencia Rural en Colombia, educar para la paz en medio del conflicto armado*. Consultado agosto 5 de 2020. Tomado de: <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/invescompartir/resumen-ejecutivodocencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado.pdf>

- Gajardo, M. (1983). Investigación participativa. Propuestas y proyectos. *Revista Latinoamericana de estudios educativos*, 23(1), 49-85. Disponible en https://www.cee.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1983_1_03.pdf
- Góngora, R. y Pérez, A. (2018). Ecología social, cultura organizacional y valores humanos: revisión conceptual y su implicación en la práctica social. *Universidad & Ciencia*, 7(2), 83-99.
- González, M. (2015). La emergencia de lo ancestral: una mirada sociológica. *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología*, 24(3), 5-21. En <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12242627001>
- Gudynas, E. y Evia, G. (1995). *Ecología Social. Manual de metodologías para educadores populares*. Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Morin, E. (2002) *El método. Tomo II. La vida de la Vida*. Madrid, España: Cátedra Teorema.
- Murcia, J. (2004). *Investigar para cambiar. Un enfoque sobre la investigación acción participante*. Bogotá: Cooperativa editorial Magisterio.
- Nieto-Terán, Y. (2016). Representaciones de la vida rural: una comprensión de lo ambiental desde la cotidianidad. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 4 (1), 2-10.
- Plan de Desarrollo del Municipio de Lórica. Disponible en <http://www.santacruzdelorica-cordoba.gov.co/planes/plan-de-desarrollo-educativo-20162019>
- Pino, R. (2010). Ecología social: una agenda mínima para su discusión. *Diseño y Sociedad*, 52-63. Disponible en <http://bidi.xoc.uam.mx/MostrarPDF.php>
- Rengifo, E. Ríos, S., Fachín, L. & Vargas, G. (2017). Saberes ancestrales sobre el uso de flora y fauna en la comunidad indígena

- Tikuna de Cushillo Cocha, zona fronteriza Perú-Colombia-Brasil. *Revista peruana de biología*, 24, 067-078. Disponible en <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/rpb/article/view/13108>
- Rincón, L. (2017). *La investigación acción participativa: Un camino para construir el cambio y la transformación social*. Bogotá: Ediciones desde abajo.
- Ropero, S. (2016). La institucionalidad rural en Colombia: Reflexiones para su análisis y fortalecimiento. *Mundo Agrario*, 35(22), 211-215. Disponible en <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAe022>
- Ruiz, A. & Limón, F. (2019). Presencia tojolabal en las fiestas patronales de Comitán, Chiapas, México. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*. 28(55). Disponible en <https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/noesis/article/view/1631>
- Soto, D. (2006). La identidad cultural y el desarrollo territorial rural, una aproximación desde Colombia. Disponible en http://recursos.salonesvirtuales.com/assets/bloques/Soto_URIBE_desarrolloterritorialrural.pdf
- Tovar, M. (2004). "Estudio Sobre La Educación para la Población Rural en México", Proyecto FAO-UNESCO-DGCS-Italia-CIDE-REDUC, Seminario internacional Estrategias para la educación rural en América Latina.

Cómo citar este capítulo:

Correa Álvarez, H. E. y Eljach Pacheco, M. M. (2021). Educación rural: miradas desde la ecología social y saberes ancestrales. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.297-309) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Educación rural en las políticas de calidad educativa: reflexiones desde la perspectiva de desarrollo socioecológico

Rural education in educational quality policies: reflections from the perspective of socio-ecological development

Carolina de los Ángeles Díaz Guerra¹

Matilde María Eljach Pacheco²

Resumen

El presente artículo, es resultado del estudio que se realizó mediante una revisión documental utilizando un enfoque cualitativo, para analizar cómo es concebida la educación rural desde las políticas estatales de calidad educativa en el contexto colombiano. Con dicho estudio se pudo identificar que a pesar de que existen políticas donde se propende por una calidad de educación como la Constitución Política (1991) y la Ley General de Educación 115 (1994) en donde se establecen prioridades y parámetros para atender las necesidades de la población rural en materia educativa, la implementación de estas políticas de atención especial en educación, en la práctica son muy limitadas, presentándose altos índices de pobreza y desigualdades con respecto a la calidad de educación de las poblaciones rurales. Así mismo, en lo que se refiere a la educación rural el desarrollo de propuestas y programas educativos se limita a la trasposición de una educación pensada para el contexto urbano.

-
- 1 Estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación - Universidad Simón Bolívar.
carolina.diaz@unisimon.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4963-9086>
 - 2 Docente del Doctorado en Ciencias de la Educación -Universidad Simón Bolívar.
matilde.eljach@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7537-2966>

Palabras clave: educación rural, Políticas de calidad educativa, perspectiva socioecológica.

Abstract

This article is the result of the study that was carried out through a documentary review using a qualitative approach, to analyze how rural education is conceived from the state policies of educational quality in the Colombian context. With this study it was possible to identify that although there are policies that favor a quality of education such as the Political Constitution (1991) and the General Law of Education 115 (1994) where priorities and parameters are needed to meet the needs of the rural population in education, the implementation of these policies of special attention in education, in practice are very limited, presenting high rates of poverty and inequalities with respect to the quality of education of rural populations. Likewise, with regard to rural education, the development of educational proposals and programs is limited to the transposition of an education designed for the urban context.

Keywords: rural education, policies of educational quality, socio-ecological perspective.

INTRODUCCIÓN

La crisis climática actual provocada por los efectos de las diversas actividades humanas y los modelos de desarrollo adoptados, ponen en riesgo la vida en el planeta tierra, así lo establece el Consejo Superior de Investigaciones Científica CSIC (2016); esta crisis ecológica hace urgente la tarea de repensar la educación como principal pilar para la formación de sujetos conectados con la vida en el planeta.

Fien, Scott & Tilbury (2011) consideran relevante la educación para superar la crisis ecológica, dado que esta tiene un importante papel para establecer un proceso integral en la formación del ser humano, favoreciendo la capacidad autocrítica sobre las diversas acciones de este y sobre las repercusiones que tienen las acciones humanas en la vida social y en el contexto ambiental.

Sin Embargo, de acuerdo con la FAO (2015) las poblaciones rurales en muchos de los países en vía de desarrollo se encuentran rezagadas, en lo que se refiere a educación, a pesar de que para las comunidades rurales ésta es la única oportunidad que tienen de acceder a la información, al conocimiento y fortalecerse culturalmente, para disminuir las desigualdades e insertarse en la sociedad, en beneficio de sí mismo, de las comunidades y de su país. Raczynski y Román (2016) consideran que en cualquier lugar de Latinoamérica la ruralidad representa pocas oportunidades educativas e insuficientes índices de desarrollo humano. Para estos autores, la educación rural en Latinoamérica se encuentra rezagada y poco visible en la política educativa, agudizándose en aquellos con más población urbana, en donde el acceso para la población rural es marginal. además, la política educativa de la mayor parte de estos países se nutre de modelos educativos con características propias de lo urbano, lo que los hace inadecuados para responder acertadamente a la problemática de la población escolar rural, lo cual puede generar poca pertinencia en los procesos educativos que reciben las comunidades y favorecer la deserción escolar al no satisfacer las expectativas de estas poblaciones. De este modo, las características de la educación rural son tenidas en cuenta en la Ley, de manera ocasional.

En lo que concierne a Colombia, la educación ha sido declarada como derecho constitucional que el Estado debe garantizar, es así que la Constitución Política (1991) dispone en el artículo 67 la educación como derecho fundamental y como un servicio público, de carácter social que promueve el acceso a la información, al conocimiento, a la cultura y a la ciencia, para formar a ciudadanos en el respeto de los Derechos Humanos y el ejercicio democrático para el mejorar la cultura, aportar a la ciencia, a la tecnología y al mejoramiento y protección del ambiente.

En tal sentido, la Constitución Política (1991) es una carta de navegación general que debe garantizar que cualquier ciudadano de Colombia tenga las mismas oportunidades sin discriminación alguna, por consiguiente, las leyes que la desarrollan deben posibilitar llegar hasta las poblaciones más dispersas, teniendo en cuenta las diferencias y particularidades de estas.

Con el fin de hacer efectivos los propósitos expresados en la Constitución, se reglamentó la Ley General de Educación 115 de (1994) la cual establece la importancia y el compromiso de garantizar la educación rural en el territorio colombiano. Sin embargo, en 1996 mediante las marchas campesinas se exigió mayor atención para la población rural colombiana y un cambio riguroso a la Ley General de Educación, porque en ella, no se consideraban las importantes divergencias educativas que predominan entre el contexto rural y el urbano, de esta manera, en la Cumbre Social Rural organizada por el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Social (1996) se firmó el llamado Contrato Social Rural, en donde se especificaron entre otros aspectos los lineamientos que orientarían la educación rural. Es entonces, que, mediante este contrato, se Reglamenta la Ley General de Educación puntualmente en el Capítulo 4, del Título III, se establecen las modalidades educativas para atender a estas poblaciones, agregando a la Educación Rural y Campesina, en relación con el impulso de la Educación en contextos campesinos.

Siguiendo con este proceso, se estableció el proyecto de educación rural (PER) que según el Ministerio de Educación Nacional MEN, (2016) surgió posterior a una consulta nacional realizada con el apoyo del Banco Mundial, en la que se identificó para el área rural la poca participación ciudadana, la falta de pertinencia de la educación, la insuficiente cobertura y poca calidad de educación,

además de la deficiente gestión institucional que se apreciaba en el sector educativo. Específicamente, con la implementación del PER se buscó mejorar la cobertura y calidad desde preescolar hasta la secundaria, entre la población de 5 y 17 años de las comunidades rurales, así como mejorar la capacidad de gestión de las entidades municipales e instituciones educativas y diseñar mecanismos para la educación técnica rural. Para Rodríguez, Sánchez y Armenta (2016) el PER se implementa a través de nueve grupos de modelos educativos flexibles para contrarrestar los problemas de acceso y permanencia. De esta manera, aportar a tres de los objetivos del programa, como lo son: cobertura, deserción y calidad, b) gestión municipal, c) convivencia).

Otra norma en la que se incluye la educación rural en relación a las políticas de calidad es el Decreto 1075 (2015), decreto que reglamenta a al sector educativo; en este caso, hace referencia a la puesta en práctica de la metodología de Escuela Nueva y provee las orientaciones para atender a las distintas poblaciones, del mismo modo, la subsección tres, incluye los programas de alfabetización para las diversas poblaciones del país, incluyendo las áreas rurales.

Por su parte, el Plan Nacional de desarrollo 2018-2022 publicado por el Departamento Nacional de Planeación, DNP (2018) en lo referido a la educación rural establece como meta aumentar el acceso y mejorar la calidad educativa de estas poblaciones, en tal sentido, los esfuerzos en educación están orientados a mejorar la cobertura y disminuir el índice de analfabetismo e infraestructura, A pesar de ello, persisten brechas de inequidad muy acentuadas entre las comunidades rurales y urbanas de acuerdo con el DANE (2019) la tasa de analfabetismo para la población rural es de más del 15 % para los jóvenes mayores de 15 años. Lo que representa

tres veces más en comparación con el promedio nacional. De igual modo, el Ministerio de Educación Nacional (2017) resalta que, de cada 100 estudiantes matriculados en el sistema educativo en la zona rural, solo 48 finalizan la educación media, mientras que en las áreas urbanas la cifra es de 82 estudiantes. De otra parte, de los estudiantes con ingresos más bajos el 71 % asisten a preescolar, mientras que los de ingresos más altos lo hacen en un 88 %. En el ciclo de secundaria el 77 % de la población entre 13 y 17 años de familias con ingresos significativamente más bajos asisten a la secundaria, mientras el 92 % de los jóvenes con ingresos más altos lo hacen. Estas diferencias se profundizan según el lugar en que se habita, de acuerdo con estudios realizados por Atcharena y Gasperini (2017) más del 70 % de las poblaciones pobres viven en las áreas rurales de los países en desarrollo, lo cual pone en evidencia las discrepancias que persiste en la actualidad entre los niños, niñas y jóvenes, teniendo en cuenta el nivel socioeconómico y el lugar que cohabitan.

MÉTODO

El campo de estudio a abordar responde al análisis de cómo es concebida la educación rural desde las políticas estatales de calidad educativa en el contexto colombiano, para ello, la presente investigación se enmarca en un estudio de tipo documental desde una perspectiva epistemológica cualitativa, porque busca indagar en la realidad contrastando mediante el análisis documental, las realidades de los actores sociales involucrados y la legislación nacional. En tal sentido, de acuerdo con Barry (2014) las técnicas acordes al propósito de este tipo de investigación son la revisión de archivos y el análisis de contenidos.

Es así, que se seleccionaron libros, revistas especializadas, conferencias, decretos, leyes, entre otros documentos, que aportaron

datos valiosos para la investigación proporcionando información relevante a la temática. Para la selección documental, se revisó inicialmente la legislación colombiana en términos de educación, Planes de desarrollo, informes de cumbres sociales de educación rural. Para la búsqueda se emplearon descriptores en inglés y español tales como: calidad educativa, educación rural, desarrollo, perspectiva socioecológica. Por su parte, la temporalidad que se consideró en el análisis, fue desde 1990 y hasta 2019, conformándose con el rastreo una base documental de 60 textos que correspondían con los criterios mencionados que se tomaron para el análisis.

RESULTADOS

Del análisis realizado se identificó que a pesar de que en la Constitución Política (1991) y en la Ley General de Educación 115 (1994) se establecen prioridades y lineamientos para atender las necesidades de la población rural en materia educativa, la implementación de estas políticas de atención especial en educación, en la práctica son muy limitadas.

Así, por ejemplo, el MEN (2015) en un análisis realizado a los planes de Desarrollo en el Capítulo de Educación, encontró que 30 de las 91 entidades Territoriales Certificadas no tienen en cuenta la educación rural como línea estratégica, o lo hacen sin el establecimiento de metas cuantificables, otras 11 que la consideran, solo lo hacen como parte global de la educación. Situación que invisibiliza las necesidades y requerimiento de la educación para las comunidades rurales y genera desenfoco y falta de pertinencia desde los programas y propuestas educativas que se implementan. En consecuencia, con lo anterior, de acuerdo con Ocampo (2015) en el Informe de la Misión de Transformación del Campo, en materia

educativa, se propuso crear un Plan Especial de Educación Rural que posibilitara en los jóvenes el crecimiento productivo desde el contexto rural y articulara las acciones de instituciones educativas con el desarrollo rural.

Sin embargo, pese a las acciones implementadas en materia de cobertura y permanencia en las zonas rurales del país de acuerdo con el Departamento Nacional de Planeación (2015) se continúa presentando limitantes en cobertura y poca permanencia de los estudiantes en las escuelas; así las cosas, en la educación básica de las zonas rurales, la tasa neta de matrícula es del 68 %, mientras que en áreas urbanas este porcentaje corresponde a un 84 %. Del mismo modo, en zonas rurales, el 36 % de las mujeres y el 32 % de los hombres, en edades de 18 y 24 años, han culminado el bachillerato (o se encuentran asistiendo a la educación superior), esto en comparación con las zonas urbanas, en donde el 72 % de las mujeres y el 63 % de los hombres han finalizado el bachillerato o la educación superior. En este estudio, se destaca que el desinterés por culminar o permanecer en el ciclo de la educación básica secundaria, está relacionado con la baja calidad educativa, la poca pertinencia y con las bajas expectativas sobre los beneficios que esta aporta al mejoramiento de sus condiciones de vida.

El país, reporta a un tercio de la población (32,7 % en el año 2016), en condiciones de pobreza, figurando entre los países de América Latina, como uno de los más desiguales. Para la OCDE (2017) esta situación puede ser justificada por la insuficiente capacidad que tiene el sistema de educación para aumentar el capital humano y para favorecer la movilidad social.

En los documentos revisados se observa que la educación rural en el marco de la legislación colombiana enfatiza sus esfuerzos en

mejorar la permanencia y la cobertura, en ese sentido, la calidad educativa los esfuerzos se han enfocado hacia el logro académico que pueden generar los programas flexibles asociados a la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, de acuerdo con en el MEN en la Misión para la Transformación del Campo (2015), en Colombia los modelos flexibles como se ejecutan hoy son muy inestables en términos de calidad, además, su implementación no responde a lineamientos directos desde el MEN.

Así mismo con relación a la educación superior rural, en estudios realizados por Ramírez et. al. (2015) se encuentra que las bajas coberturas, altas tasas de deserción se explican porque los jóvenes perciben que el mundo rural colombiano no es un escenario que presente oportunidades verdaderas para su movilidad social.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los programas e iniciativas de políticas de calidad en Colombia, aunque presentan importantes avances en lo relacionado con la ampliación del acceso y cobertura, necesitan estar ligados al diálogo entre los diversos actores educativos con el fin de lograr un verdadero mejoramiento de la calidad educativa y así, minimizar las falencias presentes en la educación del país, principalmente dadas por la poca pertinencia de estos en las zonas rurales, que vayan mucho más allá de la cobertura y la permanencia.

De otra parte, a pesar de que en la legislación colombiana se concibe como prioridad mejorar la educación rural, lo programas orientados a conseguir tales propósitos focalizan la calidad de la educación desde parámetros académicos, limitando esta responsabilidad a las instituciones educativas, es por ello, que se creó el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación, en este sentido,

la evaluación de la calidad se enfoca en establecer criterios para valorar la enseñanza impartida, la eficiencia de la profesión de los docentes y directivos, los logros académicos, etc. Sin embargo, este sistema de evaluación de calidad educativa, no permite relacionar directamente el papel de la escuela con los factores del desarrollo territorial en las comunidades rurales, en el que se consideren las necesidades particulares de los territorios rurales, lo cual puede ser una razón por la cual los programas que se implementan estén siendo poco pertinentes y poco interesantes para las poblaciones rurales, lo que se justifica con la escasa permanencia de los jóvenes y el abandono de los sistemas educativos. Desde la concepción de la educación presente en el sistema educativo colombiano, las escuelas están siendo cerradas a las problemáticas de las comunidades, asumiendo el espacio escolar de manera instrumental, donde su único objetivo es el desarrollo de procesos académicos ofrecidos para la implementación del plan de estudios, MEN (2015) es decir, la escuela se asume aislada del territorio, enfocada en una concepción de calidad que desconoce las interrelaciones que se dan entre los individuos y los sistemas socioecológicos en los que está inmersa. Estas interrelaciones pueden ser entendidas como procesos donde coevolucionan las sociedades humanas conjuntamente con su contexto biofísico, en una relación bidireccional, entre Estado, comunidad; escuela, comunidad educativa; hombre, naturaleza. Andrade y Tapia (2018), desde esta perspectiva, la educación, está llamada a aportar al desarrollo humano, desde su función social, siendo pertinente y de calidad. En este sentido, las escuelas rurales enfrentan el reto de generar espacios para la vinculación de las comunidades en el desarrollo y construcción de procesos sociales que favorezcan la identificación de factores de calidad educativa para cumplir con tales propósitos, que conlleven a una educación pertinente y de calidad, así como a la generación

de escenarios de paz, reconciliación, convivencia y cuidado del ambiente.

Para dar respuesta a esta situación, el enfoque socioecológico articulado a la educación puede ayudar a dar respuesta a la problemática planteada, dado que asumen al ser humano en interdependencia entre las diferentes dimensiones de la sociedad con el territorio; es así que, desde el enfoque socioecológico la ruralidad es entendida como el “conjunto de escenarios o espacios socio-naturales en los que el contacto físico y emocional de las personas entre sí está muy intermediado por la naturaleza, al punto de que sus dedicaciones profesionales tienen en alto porcentaje una directa conexión con esta” (Civera y Costa, 2018, p.16).

Del escenario descrito se infiere la urgencia de continuar con los esfuerzos que permitan avanzar significativamente en términos de la calidad de la educación rural, ampliando la mirada hacia dimensiones que vayan mucho más allá de la cobertura, permanencia y buenos resultados en las pruebas externas. Reconociendo que las poblaciones rurales tienen particularidades con un enfoque diferenciado.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Andrade, G. y Tapia, C. (2018). *Transiciones socioecológicas hacia la sostenibilidad. Gestión de la biodiversidad en los procesos de cambio en el territorio continental colombiano. Primera aproximación*. Bogotá: Instituto de Investigación de Recursos Biológicos. Alexander Von Humboldt.

Atcharena, D. y Gasperini, L. (2017). *Educación y desarrollo rural: definición del marco de referencia*.

- Barry, C. (2014). Las habilidades de información en un mundo electrónico: la formación investigadora de los estudiantes de doctorado. *Anales de Documentación. Universidad de Murcia*, 2, (1999), 237-258.
- Civera, A. y Costa, A. (2018). *Desde la historia de la educación: educación y mundo rural. Sociedad Española de Historia de la Educación* ISSN: 2444-0043 p.16. DOI: 10.5944/hme.7.2018.20199.
- Constitución Política de Colombia (1991). *Título II de los Derechos, garantías y deberes, Capítulo i de los Derechos Fundamentales.* (Colombia).
- Consejo Superior de investigaciones Científica CSIC. (2016). *Cambio climático “El cambio climático es una evidencia.*
- DANE. (2019). *Resultados del 3er Censo Nacional Agropecuario.* Bogotá.
- Departamento Nacional de Planeación. República de Colombia (2018). *Educación Básica, Políticas de Desarrollo.* Recuperado de: http://www.dnp.gov.co/paginas_detalle.aspx?idp=594
- Departamento Nacional de Planeación (2015). *Diagnóstico de la Educación Rural en Colombia.* Bogotá.
- Decreto 1075 (2015). *Decreto Único Reglamentario del Sector de Educación.*
- FAO. (2015). *“Educación para la Población Rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú”* UNESCO Publicaciones.
- Fien, J., Scott, W. & Tilbury, D. (2011). *Education and Conservation: An Evaluation the Contribution of Educational Programmes to Conservation within the WWF Network: Final Report to World Wildlife Fund.* Washington, D. C.
- Ley General de Educación (1994) Bogotá, Colombia.

- MEN. (2018). Plan especial de Educación Rural hacia el desarrollo rural y la construcción de paz.
- MEN. (2017) Más campo para la educación rural. Bogotá, Colombia <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87159.html>
- MEN. (2016). Portafolio de Modelos Educativos. Obtenido de http://www.oei.es/quipu/colombia/portafolio_modelos_educ.pd
- MEN. (2015). Manual para la Formulación y ejecución de planes de educación rural calidad y equidad para la población de la zona rural.
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Social, Cumbre Social Rural. (1996). Una mirada social al campo. Bogotá.
- Ocampo, J. A. (2015). *Misión para la transformación del campo: Marco conceptual de la Misión para la Transformación del Campo*. Departamento Nacional de Planeación -DNP, Bogotá.
- OCDE. (2017). Revisión de la OCDE de las Políticas Agrícolas: Colombia, Plan Nacional de Desarrollo 2018-2022 Pacto por Colombia Pacto por la Equidad.
- Ramírez, J. Martínez, Restrepo, S., Sabogal, A., Enríquez, E. y Rodríguez, V. (2015). *Propuesta para el diseño técnico y operativo del esquema de atención del programa Jóvenes en Acción para la zona rural*. Bogotá: Fedesarrollo.
- Raczynski, D. y Román, M. (2016). Evaluación de la Educación Rural. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3). Recuperado a partir de <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3098>
- República de Colombia, Ministerio de Agricultura y Desarrollo Social. (1996). *Contrato Social Rural para Colombia*.

Rodríguez, C., Sánchez, F. y Armenta, A. (2016). *Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia*. ISSN 1657-7191 (edición electrónica).

Cómo citar este capítulo:

Díaz Guerra, C. De Los Á. y Eljach Pacheco, M. M. (2021). Educación rural en las políticas de calidad educativa: reflexiones desde la perspectiva de desarrollo socioecológico. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.311-324) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

La educación bioética en los profesionales de salud*

Bioethical education in health professionals

Meryene Cecilia Barrios Barreto¹

Erika Palacio Durán²

Resumen

La educación en bioética es una emergencia para la supervivencia del ser humano; la razón, el desarrollo de la sociedad bajo el arquetipo de la globalización que, ha dado origen a la revolución del conocimiento y con esto un desequilibrio en el planeta. El objetivo: identificar cómo se ha educado en bioética a los profesionales del área de la salud. Metodología: se llevó a cabo una revisión bibliográfica en la base de dato Ebsco utilizando los criterios de búsqueda bioética y educación en español e inglés. Resultado: los hallazgos más importantes resaltan que, el avance de las tecnologías han permeado la salud significativamente disipando las cualidades que caracterizan al ser humano comparándolo con un objeto, conllevando a la despersonalización de la relación personal de salud – paciente. Desde la educación las investigaciones van dirigidas a prácticas pedagógicas que, buscan enseñar

* El capítulo de libro es resultado del avance de la propuesta de tesis doctoral titulada: currículo para el desarrollo del pensamiento bioético en profesionales de la Fisioterapia.

Esta investigación no es financiada.

1 Fisioterapeuta. Magíster en Educación. Estudiante de tercer año del doctorado en Ciencias de la Educación Universidad Simón Bolívar. <https://orcid.org/0000-0001-8259-6730>

2 Fisioterapeuta. PhD. Ciencias de la educación. Directora del Programa de Fisioterapia de la Universidad Simón Bolívar. <https://orcid.org/0000-0003-2698-8734>

la bioética y algunas soluciones se apuntalan a la transformación de los currículos, a través del aumento del número de horas en el área humanista del plan de estudio. Conclusión: finalmente la educación como motor de la sociedad, debe generar que los profesionales de la salud piensen y actúen con principios bioéticos.

Palabras claves: bioética, educación y profesionales de la salud.

Abstract

Education in bioethics is an emergency for the survival of the human being; the reason, the development of society under the archetype of globalization that has given rise to the knowledge revolution and with this an imbalance on the planet. The objective: to identify how health professionals have been educated in bioethics. Methodology: a bibliographic review was carried out in the Ebsco database using the bioethics and education search criteria in Spanish and English. Result: the most important findings highlight that the advancement of technologies has significantly permeated health, dissipating the qualities that characterize the human being compared to an object, leading to the depersonalization of the personal health-patient relationship. From education, the investigations are directed to pedagogical practices that seek to teach bioethics and some solutions are underpinned by the transformation of the curricula, through the increase in the number of hours in the humanistic area of the study plan. Conclusion: finally, education as a motor of society, must generate that health professionals think and act with bioethical principles.

Keywords: bioethics, education and health professional.

INTRODUCCIÓN

Vivir la bioética en la era planetaria no es una tarea fácil, el ser humano en su historia trae consigo la barbarie, el deseo de poder sobre el otro y la naturaleza; es por ello que, con el proceso de globalización se fomentó el intercambio de bienes y servicios, siendo la tecnología el facilitador para que, las sociedades con mayor desarrollo económico, político y tecnológico homogenizaran a los pueblos menos desarrollados, conllevando al aumento de brechas de desigualdad e injusticia social quebrantando los derechos humanos.

Uno de los derechos más trasgredido de la sociedad es la salud; por lo que, se ha promovido la creación de estrategias de soluciones

medibles en el tiempo que, se consolidó en la agenda para el desarrollo sostenible 2030 y sus 17 objetivos (ODS) (Naciones Unidas/CEPAL, 2016). Para ayudar con el cumplimiento de los indicadores del objetivo salud y bienestar desde la organización mundial de la salud (OMS) y la organización panamericana de la salud (OPS) se promueve el programa regional de bioética; es así que, después de analizar el avance en las regiones de las américas, se le ha solicitado a los gobiernos seguir trabajando en el desarrollo de la ética (organización panamericana de la salud [OPS] & organización mundial de la salud [OMS], 2018) con el objeto de propiciar que, los profesionales que trabajan en el sector de la salud consideren a la ética, bioética o ética médica en su praxis.

Con la promulgación de las instituciones internacionales y nacionales que promueven el trabajo interdisciplinario para el cuidado de la vida, se empieza a considerar que una política de calidad educativa que, le aporta equidad y calidad al sistema de salud es la imbricación de la ética en la educación debido al deterioro considerable del capital social con el objetivo de reconstruir los valores éticos y morales de la sociedad. Para el año 1999 la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) manifestó que, el futuro está cargado de incertidumbres y presenta los siete saberes necesarios en la educación de todo el mundo, sin desconocer lo propio de cada cultura; la ética es el séptimo saber y propone que, las personas se deben religar con el prójimo a través de actos morales (Morin, 2001).

Desde la educación se puede restablecer el tejido social dejando a un lado el individualismo y la degradación de la solidaridad que, se viene presentando en la sociedad; es así que, el bien común empieza a primar en las relaciones de las comunidades con la adquisición del principio altruista (Morin, 2004). Es por ello que,

para lograr la formación en esta área del conocimiento, se elabora el programa de enseñanza de la ética con el objetivo de instituir en el sistema educativo la formación en valores en los estudiantes (Unesco, 2017). Por lo anterior, este capítulo analiza desde la revisión teórica qué estrategias proponen los investigadores para educar en bioética y así intensificar el humanismo en los profesionales de la salud.

MARCO TEÓRICO

Bioética

En los años 70 debido a la contradicción que se venía presentando entre la sociedad moderna industrializada y la tecnociencia, se dio un aumento en los casos de desigualdad e injusticias en contra del ser humano y el medioambiente; como, respuesta a la solución a las ambigüedades de la época, Potter (1970) crea el neologismo de bioética, la ciencia que propenderá por la supervivencia de los seres vivos y el planeta. El concepto se desarrolló a modo de una ética aplicada que reúne las ciencias biológicas y las humanidades, a fin de encontrar rutas a los problemas complejos de la sociedad, forjada entre el cientificismo y la industrialización (Potter, 1971).

Para lograr el empoderamiento de todos los sectores de la sociedad, Potter (1988) amplía el término a bioética global; en este concepto se sigue dialogando con el enfoque médico, pero se hace un llamado a los valores humanos frente al ecosistema; debido a que, no se relacionaba la bioética con el cuidado del medioambiente. A partir de, la teoría anterior (Osorio, 2005) teoriza que “construyendo la disciplina de la Bioética como un puente entre las dos culturas. Los valores éticos no pueden ser separados de los hechos biológicos” (p.6).

Bioética en Latinoamérica

Desde el contexto latinoamericano se retoma el enfoque médico, los valores y el cuidado del medioambiente de la bioética, desarrollando una premisa teniendo en cuenta el pensamiento descolonizante de los cuatro principios universales de la escuela anglosajona como es la beneficencia, justicia, autonomía y no maleficencia; por lo que, esta perspectiva se basa en estudiar los problemas biomédicos y sociales, a partir de la colectividad más no de la individualidad; es por ello que, se hace inexcusable retomar las bases conceptuales del relativismo ético desde la contextualización, debido a que las moralidades dejaron de ser mundiales. Es por ello que, se puede dar el respeto al pluralismo moral debido a las diferentes visiones dándole el reconocimiento a la bioética como una ética aplicada, para eso es necesario integrar los principios de la multi, inter, transdisciplinariedad desde la visión del paradigma de la complejidad y la comprensión de los problemas bioéticos sean visto en su totalidad (Garrafa y Azambuja, 2009).

La conducta que debe adoptar el ser humano en sociedad es integrar en las diferentes situaciones que se presentan en la convivencia; por lo tanto, el hogar y la escuela deben formar personas integrales que respondan bajo los lineamientos de la justicia y la equidad. Es por ello que, el sistema educativo en todos sus niveles en el proceso de enseñanza-aprendizaje deberá propender por la formación humanista del estudiante; por tal motivo, se hace necesario integrar en el plan de estudio las asignaturas de ética, moral y bioética en el currículo universitario en la facultad de Ciencias de la Salud como estrategia de educación humanizadora.

METODOLOGÍA

Con el fin de identificar cómo se ha educado en bioética a los profesionales de la salud, se realizó una revisión teórica de los artículos

que reposan en la base de datos EBSCO, así como en las páginas web de las entidades gubernamentales y no gubernamentales. Entre los criterios de selección de los documentos se incluyeron publicaciones como trabajos originales y artículos de revisión que trataran temas relacionados con la educación de la bioética en los profesionales de la salud; los términos de búsqueda empleado fueron: Bioética y educación: además que, estuvieran escritos en español e inglés con acceso al texto completo de la publicación. No se estableció como criterio de inclusión el año de la publicación. Postrero al análisis de los artículos hallados, se eligieron aquellos que obedecían a los criterios citados.

RESULTADOS

Los datos fueron recogidos a través de 15 artículos de la base de datos EBSCO que cumplieron con los criterios de inclusión y que hacen parte del corpus. (Cuadro 1).

Cuadro 1. Sistematización del corpus

AUTOR	AÑO	FOCO TEMÁTICO
González, P., Serrano, M., Pastushenko, J., & Altisent, R.	2009	Análisis sobre la deshumanización en la educación del personal de la salud.
Osorio, S.	2010	Seminario alemán latinoamericano para la enseñanza de las humanidades.
Outomuro, D., y Actis, A.	2013	Coloca a consideración cómo educar a los profesionales de la salud teniendo en cuenta el tiempo destinado a consulta.
Zaror, C., Muñoz, P., Espinoza, G., Vergara, C., & Valdés, P.	2014	Enseñanza de la bioética en el currículo desde la perspectiva de los estudiantes.
Horton, E., Morin, A., Pervanas, H., Mukherjee, S. M., & Belliveau, P.	2014	Diseño una estrategia didácticas de grupos pequeños para reflexionar sobre los dilemas éticos.
Cantú, P.	2015	Las instituciones de educación superior, deben apuntalar a la identidad cultural y el punto de partida es la bioética.

Ruiz, R., Caballero, F., García, C., & Monge, D.	2017	Sensibilidad de los alumnos admitidos a un programa de salud, en relación a los aspectos éticos y de la práctica clínica.
El Tarhouny, S., Mansour, T., Wassif, G., & Desouky, M.	2017	Diseño de currículos integrales.
Cajé, L., Silva, E., Marta, R., Santa, D., & Nascimento, C.	2018	El número de horas que se declaraban en los planes de estudio es poco tiempo para el desarrollo de las competencias bioéticas.
Moretoa, G., González, P., & Piñero, A.	2018	Reflexión sobre los sentimientos de empatía en los estudiantes de la salud.
Pérez-García, R.	2018	Resalta el rol del docente como elemento clave en la adquisición de la competencia bioética.
Esquerda, M., Pifarré, J., Roig, H., Busquets, E., Yuguero, O., & Viñas, J.	2019	Considera que la bioética debe ser un eje transversal del currículo.
Millás, J.	2019	Propone que los programas de estudio incluyan los cursos de filosofía, antropología, ética y bioética como estrategia de aprendizaje.
Souzaa & Vaswanib.	2020	La estrategia más usada es la discusión basado en casos.

Fuente: elaboración propia

Las investigaciones alrededor de la enseñanza de la bioética, reflejan que existe una tendencia a que, el estudiante universitario considere esta temática irrelevante en su formación como profesional sanitario; si bien, se ha incorporado en los planes de estudio de la gran mayoría de los programas de ciencias de la salud, la evidencia señala que el impacto de la misma sobre la sensibilidad ética de los estudiantes no ha sido el esperado y se sigue haciendo un llamado al aumento de créditos académicos y cursos que permitan intensificar la conciencia moral en la atención del paciente. También desde la visión de los docentes como actor del currículo, se resaltó su rol en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro punto que, se ha considerado en las investigaciones revisadas es reconocer la estrategia pedagógica idónea para la religación de la bioética en la atención del profesional de la salud, la más utilizada por los educadores es la casuística.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La educación desempeña un papel fundamental en la construcción de sujeto. Desde sus inicios su objetivo era formar personas integrales, pero con el trasegar del tiempo se cambió en la acumulación de información, por lo que, Freire (1970) en la pedagogía del oprimido, denomina la educación bancaria, relegando cada vez más, la formación en valores éticos y morales en la sociedad.

Por lo consiguiente, la escuela para evitar la despersonalización ha implementado asignaturas como ética y valores, ética y bioética con el fin de brindar pautas en el deber ser, el deber hacer y el deber conocer, basado en el marco normativo del país y las reglas universales del mundo enmarcadas en el deseo de poder de las sociedades capitalistas; pero en estas, no se orienta sobre la presencia en las comunidades del relativismo ético y el pluralismo moral, ocasionando la falta de reconocimiento del otro y de la naturaleza.

Para lograr la configuración de sujeto, es necesario el reconocimiento como un ser social que, forma parte de una comunidad; es fundamental hacer uso de la bioética, disciplina considerada antes de exclusividad del área de la medicina. Desde sus supuestos epistemológicos y el pensamiento complejo como un puente en construcción, Osorio (2008) manifiesta que, la unión de estas es una estrategia de formación para educar a un ser humano con sentido de humanismo, a pesar de las dificultades del medio.

Para forjar buenos ciudadanos es ineludible que, desde la escuela en cualquiera de sus niveles, se desarrollen estrategias que, le permitan al ser humano capaz de sentir al otro, se preocupe por la supervivencia de la vida, en la toma de decisiones surja la

interculturalidad de cada uno de nosotros y así formar personas emancipadas que transformen la realidad de su sociedad.

Por tal razón los estudiantes del área de salud, desde su percepción consideran necesario para enfrentar los diferentes dilemas éticos propios de la praxis, conocer mucho más sobre la temática, evocando estrategias de enseñanzas innovadoras para la construcción del conocimiento (Zaror et al., 2014). También, se presume que los estudiantes deben tener características excelsas; por lo que, el estudiante antes de ser admitido en un programa de salud, se le debe evaluar la sensibilidad ética y por ende claridad en el perfil de ingreso (Ruiz et al., 2017).

De igual forma, resulta relevante el rol del docente como elemento clave en la adquisición de la competencia, sus prácticas deberán basarse en la socialización e interacción temprana con tareas grupales, permitiendo un ambiente de confianza y respeto mutuo entre los estudiantes (Palomo, 1989); por lo que, da a lugar a que los futuros profesionales elaboren respuestas lógicas a sus acciones en el escenario de la atención en salud (Pérez-García, 2018); es por ello que, debe ser un guía para el desarrollo de la conciencia moral y surge la necesidad de educar al docente, porque en el aula de clases esté expresa su acumulo de experiencias, lo que es como individuo y profesional. Otra propuesta que se ha expresado para dar solución a esta problemática, es realizando modificaciones al currículo aunque la bioética está en el plan de estudio, la asignatura no deja de ser algo yuxtapuesto en la formación del profesional (González et al., 2009); por lo que, se ha propuesto el diseño de currículos integrales (El Tarhouny et al., 2017).

Desde otro enfoque, se propone la transformación en los planes de estudio, haciendo énfasis al número de horas que declaraban

en los cursos relacionados sobre la bioética, estas son escasas con referencia a la totalidad de asignaturas disciplinares (Cajé, et al., 2018). Otros consideraron abordar el currículo a través de un programa humanístico considerando que, el problema radica en la falta de reconocimiento al otro como persona; por lo cual, plantea la inclusión de cursos como: filosofía, antropología, ética y bioética a modo de estrategia y a través de currículos transversales (Millás, 2019) (Esquerda et al., 2019).

Siendo conocedores de la necesidad de la bioética en el profesional de la salud, se han dirigido investigaciones a la construcción de prácticas pedagógicas innovadoras. Una de las estrategias utilizada para forjar la bioética en los estudiantes, es la discusión en grupos pequeños. En Estados Unidos se consideró la auto-reflexión sobre los dilemas éticos, la estrategia promueve la participación activa de los estudiantes en las discusiones fundadas en el aula de clase en temas éticos y de profesionalismo, y que los conceptos se aplicaran a situaciones controvertidas (Horton et al., 2014). Otra metodología a utilizar es el cine, con el fin de generar empatía en los participantes incitando a la reflexión entre pares (Moretoa et al., 2018).

A partir de lo analizado, la estrategia más usada es la casuística en el desarrollo de la temática, aunque se tengan acuerdos internacionales que orientan la praxis de los profesionales de la salud, no se pueden generalizar como el mejor modelo para orientar este tipo de cursos; la razón, es que los dilemas éticos-morales se captarían por la intuición y resultaría casi imposible considerar la interculturalidad del sujeto (Cortina, 1996). A pesar de lo expuesto, conviene subrayar los hallazgos de Souzaa & Vaswanib (2020) indentificaron que, en la educación en bioética se siguen

realizando las discusiones basadas en casos, omitiendo los argumentos planteados que han demostrado sus desventajas.

La implementación de las estrategias, no han tenido el resultado esperado se conjetura que, no se ha podido dar el religaje de la bioética en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la razón, se fundamenta en la “enseñanza”, desconociendo los valores y principios éticos de los estudiantes. Estas investigaciones nos evocan a que, se debe tener en cuenta los principios propuestos por la complejidad, construyendo redes de colaboración para la comprensión del mundo desde la visión compleja.

A partir de la propuesta, se ha construido una estrategia didáctica emergente, Osorio (2010) elabora el seminario Alemán Latinoamericano con el objetivo de desarrollar el aprendizaje bio-cultural; postura que, es complementada por Cantú (2015) considerando a la bioética el punto de partida hacia la transformación social, el fortalecimiento de la identidad cultural y los valores humanos.

Finalmente, la manera apresurada en que la tecnología se ha extendido al campo de la medicina y el colapso del sistema de salud, la formación en bioética ha sido un problema de análisis para los investigadores. A partir de lo mencionado, se demuestra la necesidad de seguir buscando una estrategia de religación de la bioética en el quehacer del profesional de la salud. El currículo como dinamizador del procesos de enseñanza-aprendizaje, puede ser esa herramienta, a través de currículos transdisciplinarios, que construyan entretejidos entre las disciplinas y así humanizar los servicios de salud.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cajé, L., Silva, E., Marta, R., Santa, D., & Nascimento, C. (2018). Thanatology teaching in undergraduate nursing programs. *Revista Baiana de Enfermagem*, 32, 1-11. <https://doi.org/10.18471/rbe.v32.20888>
- Cantú, P. (2015). Bioética y educación superior en México. *Acta Bioethica*, 21(1), 45-52.
- Cortina, A. (1996). El estatuto de la ética aplicada. Hermenéutica crítica de las actividades humanas. *ISEGORÍA*, 13, 119-134. https://doi.org/10.1007/978-3-030-26443-7_20
- El Tarhouny, S., Mansour, T., Wassif, G., & Desouky, M. (2017). Teaching bioethics for undergraduate medical students. *Biomedical Research*, 28(22), 9840-9844.
- Esquerda, M., Pifarré, J., Roig, H., Busquets, E., Yuguero, O., & Viñas, J. (2019). Evaluando la enseñanza de la bioética: formando «médicos virtuosos» o solamente médicos con habilidades éticas prácticas. *Atención Primaria*, 51(2), 99-104.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI.
- Garrafa, V. y Azambuja, L. (2009). Epistemología de la bioética enfoque latinoamericano. *Revista Colombiana de Bioética*, 4(1), 73-92.
- González, P., Serrano, M., Pastushenko, J., y Altisent, R. (2009). ¿Cómo enseñar bioética en el pregrado? Reflexiones sobre experiencias docentes. *Atención Primaria*, 41(2), 103-108. <https://doi.org/10.1016/j.aprim.2008.06.003>
- Herrera, J., García, R., & Herrera, K. (2016). La encrucijada bioética del sistema de salud colombiano: entre el libre mercado y la regulación estatal. *Revista de Bioética y Derecho*, 36, 67-84.

- Horton, E., Morin, A., Pervanas, H., Mukherjee, S. M., & Belliveau, P. (2014). A Novel Structured Format for Engaging Pharmacy Students in Bioethics Discussions. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 78(9), 171-177.
- Kohlberg, L. (1982). Estadios morales y moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 5(18), 33-51. <https://doi.org/10.1080/02103702.1982.10821935>
- Millás, J. (2019). Ética y Bioética en el pregrado de medicina: Una propuesta. *Rev Peruana de Medicina Experimental de Salud Pública*, 36(1), 93-100.
- Moretoa, G., González, P., & Piñero, A. (2018). Reflexiones sobre la deshumanización de la educación médica: empatía, emociones y posibles recursos pedagógicos para la educación afectiva del estudiante de medicina. *Educación Médica*, 19(3), 172-177.
- Morin, E. (2004). *El Método VI. La ética*. Cátedra.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Seix Berral.
- Naciones Unidas/CEPAL. (2016). *Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe. Publicación de las Naciones Unidas* <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- OPS, & OMS. (2018). *62a Sesión del comité ejecutivo informe final*. <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/49478/CE162-FR-s.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Osorio, S. (2008). *Bioética y pensamiento complejo: un puente en construcción*. Universidad Militar Nueva Granada: Publicaciones y comunicaciones.

- Osorio, S. (2008a). Bioética global y pensamiento complejo. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 8(2), 106-113.
- Osorio, S. (2010). *Pensar desde la educación superior. Una reflexión transdisciplinar*. UMNG-Alvi impresores.
- Outomuro, D., y Actis, A. (2013). Estimación del tiempo de consulta ambulatoria en clínica médica. *Revista Médica de Chile*, 141, 361-366.
- Palomo, A. (1989). Laurence Kohlberg: teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(4), 79-90.
- Pérez-García, R. (2018). La competencia en bioética: eje fundamental en la formación de residentes de Medicina Familiar y Comunitaria. *Educación Médica*, 19(4), 235-240. <https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2017.01.004>
- Potter, V. R. (1988). *Global bioethics: building on the Leopold legacy*. ST UNIV PR.
- Potter, V. R. (1970). Bioethics, the science of survival. *Perspectives in biology and medicine*, 14(1), 127-153.
- Potter, V. R. (1971). *Bioethics. Bridge to the Future*. Prentice-Hall Pub.
- Ruiz, R., Caballero, F., García, C., & Monge, D. (2017). Sensibilidad de los alumnos admitidos en una facultad de medicina en aspectos relacionales, organizativos y éticos de la práctica clínica. *Educación Médica*, 18(1), 30-36. <https://doi.org/10.1016/J.EDUMED.2016.05.004>
- Souzaa, A., & Vaswanib, V. (2020). Diversity in approach to teaching and assessing ethics education for medical undergraduates: A scoping review. *Annals of Medicine and Surgery*, 56, 178-185. <https://doi.org/10.1016/j.amsu.2020.06.028>

UNESCO. (2017). *Programa de enseñanza de la ética*. <http://www.unesco.org/new/es/social-and-human-sciences/themes/bioethics/ethics-education-programme/>

Zaror, C., Muñoz, P., Espinoza, G., Vergara, C., y Valdés, P. (2014). Enseñanza de la bioética en el currículo de las carreras de odontología desde la perspectiva de los estudiantes. *Acta Bioethica*, 20(1), 135-142.

Cómo citar este capítulo:

Barrios Barreto, M. C. y Palacio Durán (2021). La educación bioética en los profesionales de salud. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.325-339) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

La emancipación del sujeto en el acto pedagógico. Una estrategia para resignificar y visibilizar el capital cultural de los estudiantes de educación superior

*The emancipation of the subject in the pedagogical act. A strategy to
resignify and make visible the Cultural Capital of higher education
students*

Noé José Jiménez Pérez¹

Jairo Solano Alonso²

Resumen

Este trabajo forma parte de los avances obtenidos a la fecha en el desarrollo del proyecto de tesis doctoral que lleva por título Currículo diferenciado en educación superior: Un abordaje desde el capital cultural de los estudiantes. El principal objetivo de este capítulo fue propiciar una reflexión crítica en torno a la necesidad de gestar un acto pedagógico humanizador que se interese por emancipar al sujeto a través de la resignificación y visibilización de su capital cultural. En lo metodológico, este trabajo fue desarrollado desde una etnografía educativa, la cual, debido a las condiciones que vive la sociedad contemporánea por ocasión de la pandemia covid-19, se adelanta bajo los postulados de la etnografía virtual. Las conclusiones señalan que hablar de la emancipación del sujeto en el acto pedagógico resulta ser una tarea titánica, en razón a que las lógicas bajo las cuales ha sido diseñado el sistema educativo al que asistimos prefieren darles a los estudiantes una condición y tratamiento homogeneizador. Se considera que es factible “formar” bajo dinámicas estandarizadas,

1 Estudiante de Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Simón Bolívar.

noe.jimenez@unisimon.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3492-8945>

2 Director de tesis, Universidad Simón Bolívar.

jsolano@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7710-4682>

como si la educación fuese una programación que se le da a una máquina para que ejecute una cierta acción de manera rutinaria y sin mayor cuestionamiento.

Palabras clave: emancipación, sujeto, acto pedagógico, capital cultural.

Abstract

The work presented below is part of the progress made to date in the development of the doctoral thesis project entitled: Differentiated Curriculum in Higher Education: An approach from the Cultural Capital of the students. The main objective of this presentation was to promote a critical reflection on the need to create a humanizing pedagogical act that is interested in emancipating the subject through the resignification and visibility of its Cultural Capital. In methodological terms, this work was developed from an educational ethnography, which, due to the conditions that contemporary society experiences due to the covid-19 pandemic, is carried out under the postulates of virtual ethnography. The conclusions reached indicate that talking about the emancipation of the subject in the pedagogical act, turns out to be a titanic task, understanding that the logics under which the educational system we attend has been designed, prefer to give students a homogenizing condition and treatment, considers that it is feasible to “train” under standardized dynamics as if education were a programming that is given to a machine, so that it executes a certain action routinely without further questioning.

Keywords: emancipation, subject, pedagogical act, cultural capital.

INTRODUCCIÓN

El sistema educativo colombiano, y de manera particular, el sistema de educación superior, posee múltiples síntomas que a diario reclaman la tarea de realizar una revisión crítica que permita tener un balance certero de cuáles son las debilidades que este presenta, para luego definir de qué manera podemos repensarlo, deconstruirlo y reconstruirlo en la praxis, o bien sea, resignificarlo. Es un ejercicio que no resulta sencillo si tenemos en cuenta que, infortunadamente, en la política educativa de Colombia, así como en otras aristas de la política nacional, existen incongruencias entre lo que se declara y lo que realmente se hace en la práctica.

Un hecho que nos sirve para ilustrar la situación anterior lo constituye el hecho de que la Constitución Política de Colombia (C. P. (1991) declare que: «El Estado reconoce y protege la diversidad étnica y cultural de la Nación colombiana» (Art. 7). Este artículo comporta un aparente reconocimiento de nuestra condición como país pluriétnico, multicultural, diverso y con realidades diferenciales, según sea el contexto sociohistórico y cultural de los territorios. Pero tal pronunciamiento, infortunadamente, la mayoría de las veces dista de lo que se encuentra cuando se observan con detenimiento los procesos de formación académica en los niveles del sistema educativo, puesto que se incurre en el error de considerar que hablar de cultura se reduce a las prácticas folclóricas (bailes, danzas, máscaras, carnaval, rituales, entre otras expresiones culturales), desconociendo que la cultura es un concepto polisémico cuya explicación va más allá de una definición, la cual sugiere que la cultura forma parte de nuestra vida misma, que está incrustada en todos los acontecimientos que vivimos en la cotidianidad. Más que eso, la cultura incide de manera significativa en la configuración de nuestras realidades como sujetos, como seres humanos, como académicos y, en última instancia, como seres sociables. Esta última noción se acerca más a fundamentos antropológicos y sociológicos.

En este sentido, resulta pertinente recordar lo que Correa (2013), citada por (Jiménez, 2020), entiende por práctica pedagógica «consecuente con las realidades humanas, sociales, culturales, científicas y tecnológicas, que configuran el entramado contextual en las que interactúa el niño y el joven de la modernidad» (p. 14). Así entendido, se trata de un acto pedagógico con gran sentido humanizador, que tiene como principal objetivo emancipar al sujeto a través de la resignificación y visibilización de su capital cultural.

Ahora bien, ¿qué se entiende por emancipación?, ¿de qué manera es posible emancipar al sujeto en el acto pedagógico?, ¿qué relación guarda la emancipación del sujeto con la resignificación y visibilización del capital cultural de los estudiantes de educación superior? Se desea responder estas preguntas con el propósito de defender la siguiente tesis: una pedagogía emancipadora permite construir sujetos constituidos para el pensamiento y la acción, donde la articulación de ambos presupuestos sirve para transformar los modelos educativos hegemónicos, permitiendo interpretar la emancipación como mecanismo esencial de cambio de las nuevas realidades pedagógico-sociales.

La estructura de este capítulo parte de los siguientes puntos: señalar las principales referencias teóricas sobre el concepto de emancipación, donde se dialoga con autores como Boaventura de Sousa y Orlando Fals Borda. Estas reflexiones, posteriormente, se articulan con el concepto de capital cultural empleado por el sociólogo francés Pierre Bourdieu, del cual se comprende su papel reconfigurador para contribuir a los cambios sociales desde las prácticas pedagógicas alternativas. Finalmente, se plantea una discusión sobre los resultados que obtenidos en el capítulo, para señalar sus conclusiones finales.

En ese orden de ideas, se exponen los fundamentos metodológicos para sustentar la triangulación teórica de los autores señalados, de los cuales se pretende realizar el abordaje analítico-conceptual del tema. La justificación parte de dos aspectos fundamentales. Por un lado, en cuanto a su pertinencia, es relevante proponer nuevas realidades sobre la práctica pedagógica, concibiéndola no solo como un vehículo para transmitir el conocimiento, sino, también, como un dispositivo para empoderar a los sujetos como actores partícipes y constructores de nuevas realidades, para lo

cual proponer la discusión desde la academia es fundamental. El otro aspecto es el relativo a la utilidad de este capítulo, pues aspira a ser un insumo para aquellos grupos históricamente excluidos que puedan tomarlo como referente al momento de emprender apuestas similares desde el campo educativo.

MÉTODO

El marco metodológico de este capítulo encuentra sustento en el paradigma histórico-hermenéutico y en el enfoque cualitativo de investigación científica. En lo que respecta al tipo de investigación en el que se inscribe este trabajo, se concibe como una etnografía educativa, la cual, gracias a las condiciones que vive la sociedad contemporánea por ocasión de la pandemia de covid-19, se adelanta bajo los postulados metodológicos de la etnografía virtual o digital. Ruiz y Aguirre (2015) indican que la etnografía virtual o digital es aquella que «se interesa por estudiar las relaciones sociales, cognitivas, afectivas que se dan en el ciberespacio, para lo cual han tomado como base los principios de la etnografía para trasladarlo al ciberespacio» (p. 70).

De otra parte, en lo que respecta a la población de estudiantes que participa en este estudio, se precisa que está constituida por todos los estudiantes del Programa de Sociología de la Universidad del Atlántico, que para el periodo académico 2020-I es de 348 estudiantes. Ahora, dado que trabajar con toda la población resulta bastante complicado, se seleccionó una muestra representativa de 35 estudiantes. Las técnicas de recolección de información son la revisión documental, el análisis de contenido y la observación no participante. Para las reuniones con los estudiantes se acude a encuentros sincrónicos mediados por herramientas TIC y a diálogos informales. Se presenta a continuación el concepto de emancipación desde una perspectiva crítica.

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE EMANCIPACIÓN

Según el diccionario de la Real Academia Española (RAE, 2021), la emancipación se entiende como la “acción y el efecto de emancipar o emanciparse”. En consonancia con ello, el presente trabajo entiende por emancipación a la posibilidad de liberar al sujeto de las múltiples sujeciones o subordinaciones a las que ha estado sometido, en un acto pedagógico que invisibiliza, niega y desconoce las múltiples realidades que subyacen en la particularidad de la vida cotidiana de los educandos. Emancipar al sujeto viene a ser una apuesta por develar, visibilizar y hacer notar que más allá del acto formal, el sistema educativo está vinculado a lo que sucede en las vidas de los estudiantes, en sus realidades socio-históricas, socioculturales e, incluso, socioafectivas, emocionales y socioeconómicas. Hablar de emancipación del sujeto en el acto pedagógico nos debe remitir a la urgente necesidad de configurar las lógicas de violencia simbólica presentes en el acto pedagógico, que llevan al desconocimiento o al no reconocimiento de las diferencias y de las diversas realidades que forman parte de la vida de los educandos. Como bien lo indica De Sousa (2011), «lo que no existe, de hecho, es activamente producido como no-existente, o sea, como alternativa no creíble a lo que existe» (p. 30).

Bajo esta lógica, encontramos que muchas de las situaciones y condiciones que son negadas, invisibilizadas y obviadas en el desarrollo del acto pedagógico, no es que no existan, sino, más bien, que han sido producidas como ausencias o no existencias. De Sousa (2011, p. 30), plantea que existen cinco modos de producción de ausencias o no-existencias: el ignorante, el retrasado, el inferior, el local o particular y el improductivo o estéril. Bajo estas excusas se ejerce la violencia simbólica dentro de los claustros de educación superior, argumentando que poseer unas condiciones diferentes hace al estudiante ignorante de lo que el sistema indica que debe

conocer. Ese conocimiento homogeneizador, más que libertar al estudiante, lo condiciona o lo somete a un margen del cual no se puede salir, un sistema educativo que considera que soportar los procesos educativos en las vivencias socio-históricas y culturales de las comunidades, resaltando las particularidades de los contextos locales, sería un retroceso, un acto improductivo, puesto que el sistema educativo al que asistimos sigue considerando que la formación tecnicista, memorística, utilitarista y al servicio del desarrollo económico es la mejor opción, una educación que entrena para el trabajo, para satisfacer las demanda del mercado laboral, sin importar que se instrumentalice al sujeto y se nieguen las múltiples realidades que lo hacen un ser diverso que más allá de un entrenamiento requiere un proceso de formación integral, que sea abordado desde la ciencia, pero que además sea un acto de humanización.

En consonancia los postulados antes expuestos, Jiménez (2020) indica:

El sistema educativo, y aún más en el nivel de educación superior, debe comprometerse con una formación acorde a [sic] las necesidades de los estudiantes, una formación que permita al docente dinamizar su conocimiento en favor de dar respuestas prácticas a las necesidades de su entorno próximo, una formación que conecte los aprendizajes adquiridos con las múltiples realidades que vive el estudiante en su contexto de origen, puesto que de lo contrario no tendría sentido (p. 20).

Mientras que para Yuren, citada por Rivas (2008), la formación es:

[...] un proceso que se asemeja a una espiral en donde el sujeto interactúa con la cultura, la sociedad y estas influyen

en la transformación de la personalidad del sujeto, pero este con su acción consciente y crítica también transforma la sociedad y la cultura.

Por tal motivo, el ejercicio de emancipar al sujeto en el acto pedagógico, a partir de la acción de resignificar y visibilizar su capital cultural, nos invita a reinventar las ciencias de la educación, nos muestra que se hace necesario religar la realidad de la vida cotidiana de las comunidades con la herencia invaluable de la ciencia, pero una ciencia que emerja del conocimiento de las múltiples realidades que subyacen en la historia de los sujetos que protagonizan el acto pedagógico, es decir, los estudiantes. En este sentido, Jiménez (2020, p. 5) señala que para avanzar en la configuración de un sistema educativo emancipador del sujeto:

Es necesario valorar elementos que hasta el momento han tendido poca utilización, comprender que más de lo que hemos estudiado como currículo, que puede ser asumido como un currículo formal, existe una realidad subyacente que constituye un currículo diferenciado, el cual está compuesto por realidades particulares de los estudiantes y es determinado por el grado de capital cultural que estos poseen, puesto que el capital cultural en esta lógica funciona como un lente conceptual que según sea el nivel (bajo, medio, alto) determinará el grado de criticidad, la forma de ver la realidad educativa y social. El capital cultural, en esta lógica, posibilita el ver más allá de lo evidente, permite deconstruir, transformar y reconstruir las experiencias pedagógicas; el capital cultural viene a ser aquello que inquieta al estudiante, devela la realidad y deja ver todas aquellas particularidades que, desde el currículo formal, no son tenidas

en cuenta porque este homogeniza a los principales actores del acto pedagógico, es decir, a los estudiantes (p. 5).

Es momento de preguntarnos qué es el capital cultural, pero pensado desde nuestro contexto, desde una apuesta epistemológica cercana a nuestras realidades. Y es que desde la lectura del conocimiento que emerge del sur, no podemos caer en el error de seguir reproduciendo teorías ya dadas, sino que, más bien, debemos entrar a deconstruirlas, en una búsqueda optimista y esperanzadora de reconstruirla, pero esta vez desde nuestras riquezas. Hablar de capital cultural ha de llevarnos a conocer las vidas de nuestros educandos, su cosmovisión, sus prácticas comunitarias, el saber legado de sus ancestros, las nuevas maneras de acercarse al conocimiento. No podemos mirar de manera reduccionista el currículo y menos aún el capital cultural; ya no pueden ser solo los libros, los certificados, los artefactos.

Ahora bien, alineados con la definición de Capital Cultural que Bourdieu (2005) nos ofrece para analizar el sistema educativo francés, es momento de retomar esa realidad y leerla en nuestro contexto; pero esa lectura debe hacerse a través de nuestros propios lentes teóricos. De tal suerte, se acude a Boaventura de Sousa Santos y la epistemología del sur, a Enrique Dussel y la filosofía de la liberación, para ponerlos a dialogar, en una triangulación teórica, con Orlando Fals Borda, quien desde la década de los 70 nos ha llamado, invitado, reclamado e insistido en la urgente necesidad de reinventar nuestro sistema educativo.

CAPITAL CULTURAL Y EMANCIPACIÓN SOCIAL: UN BINOMIO INSEPARABLE

En el desarrollo histórico de la sociología, en cuanto ciencia que reflexiona sobre la cultura y la educación, han tenido gran

importancia los planteamientos de teóricos clásicos como Emilio Durkheim, Max Weber y Georg Simmel, así como también autores contemporáneos como Pierre Bourdieu, quien en su obra desarrolla una postura que busca identificar la importancia de la cultura en la vida social y educativa de los estudiantes.

En primera instancia se analizan los postulados de la sociología de la educación y, de manera particular, la teoría del capital cultural de Bourdieu (2005). En ella, el autor se refiere al conjunto de conocimientos y saberes que posee un sujeto, dejando claro que el capital cultural se distribuye de forma desigual y no se adquiere instantáneamente, lo que hace difícil su adquisición. Bourdieu, de hecho, coloca a sus poseedores en una posición ventajosa respecto de aquellos que carecen de él y no pueden obtenerlo de forma inmediata.

Desde otro punto de vista, con relación al arte y la cultura, Mill (1943) indica que «no deberían ser sacrificados o juzgados por su valor económico o su demanda, sino por su aporte al carácter del ser humano, por ende, debería ser promovida en todos los espacios» (p. 60). En tal virtud, el sistema de educación superior está llamado a estudiar el capital cultural de sus educandos, para así poder comprender de qué manera estas condiciones diferenciadas inciden en los procesos de formación y, a partir de allí, ejecutar acciones que permitan superar las condiciones homogeneizadoras que caracterizan las prácticas pedagógicas contemporáneas.

Dando continuidad al análisis propuesto, la Constitución Política de Colombia (1991) señala:

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social: con ella se busca el

acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Art. 67).

Por tal motivo y guardando coherencia con lo dispuesto en los Lineamientos de la Política de Educación Superior Inclusiva e Intercultural del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2019), la política diseñada para mejorar la calidad de la educación pretende que: «Todos los estudiantes, independientemente de su procedencia, situación social, económica y cultural, cuenten con oportunidades para adquirir conocimientos, desarrollar las competencias y valores necesarios para vivir, convivir, ser productivos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida» (p.1).

De igual manera, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2018) señala la importancia que tiene el hecho de que la educación superior de Colombia «potencie y valore la diversidad (entendiendo y protegiendo las particularidades), promueva el respeto a ser diferente y facilite la participación de la comunidad dentro de una estructura intercultural» (p. 1). Según el mismo MEN, lo antes descrito «implica estructurar el sistema educativo en torno a la comprensión de la persona como un todo, una integralidad que depende no solo de sus atributos individuales sino también de su entorno familiar y de su contexto socioeconómico y cultural» (p. 10). No obstante, como ya se ha indicado, en el sistema educativo colombiano, y de manera particular, en el sistema de educación superior, el escenario propuesto por el MEN discrepa de la realidad que se produce y reproduce a diario en las aulas de clase. En este sentido, Bourdieu y Passeron (1996), citados por Jiménez (2020), indican:

La escuela, por tanto, cumple una función cultural al inculcar, transmitir y conservar la cultura (por supuesto, la cultura dominante); rutiniza la cultura escolar, codificando, homogeneizando y sistematizando el mensaje escolar y a quien lo transmite. En este sentido, la escuela selecciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase; presenta unos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. (p.81)

Lo antes señalado nos muestra la imperiosa necesidad de hacer un alto en el camino y darnos a la tarea de estudiar, analizar y comprender las realidades que subyacen en el acto pedagógico. Es momento de hacer claridad acerca de cuál es el rol que debe cumplir el maestro en el aula de clases, pero, así mismo, se debe apostar por la visibilización de las condiciones diferenciales que caracterizan a los estudiantes. Es también momento de emprender una praxis emancipadora del sujeto que permita hablar de una educación coherente con los tiempos que vivimos, una educación que mire más allá de lo obvio y se interese por lo diverso, que vea en ello una riqueza que de ser aprovechada permitirá hablar de una educación con sentido humanizador, una educación sustentada en las realidades sociohistóricas y culturales de los estudiantes, pero además una educación que vaya más allá de la producción y reproducción de unos contenidos memorísticos que no develan lo que realmente puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. De realizarse esta labor se podrían superar las dificultades de las dicentes ocasionadas, en buena parte, por un sistema educativo que les es indiferente, pues no se ven reconocidos en él, no los identifica.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Hablar de la emancipación del sujeto en el acto pedagógico resulta ser una tarea titánica en razón a que las lógicas bajo las cuales

ha sido diseñado el sistema educativo al que asistimos preferen darles a los estudiantes una condición y tratamiento homogeneizador. Se considera que es factible formar bajo dinámicas estandarizadas, como si la educación fuese una programación que se le da a una máquina para que ejecute una cierta acción o trabajo de manera rutinaria sin mayor cuestionamiento.

El caso particular de la categoría emancipación, desarrollada por autores como De Sousa y Fals Borda, permite entender el axioma sobre el cuestionamiento de la neutralidad valorativa en la enseñanza educativa; asimismo, deja ver que esta permite no solamente comprender, explicar e interpretar los fenómenos socioeducativos, sino que también aspira a transformar las condiciones que contribuyen a combatir la desigualdad y la exclusión entre grupos sociales. Los autores sugieren que se debe abandonar la idea de continuar con prácticas pedagógicas hegemónicas como formas de instrumentalización que utilizan los dominantes para legitimar situaciones diferenciales de algunos sectores dentro de la dinámica capitalista.

Llegados a este punto, cabe reconocer que un conocimiento neutral es casi imposible si se desea que el sistema educativo colombiano se desarrolle en contexto: el conocimiento es poder, poder para conservar o transformar un estado de cosas. En este sentido, una educación en contexto conduce a romper el paradigma occidental dominante y a construir nuevas formas de saberes que permitan realizar la emancipación subalterna, en lenguaje del filósofo marxista italiano Antonio Gramsci, quien emplea la categoría de hegemonía. En nuestro caso, el concepto de hegemonía alude a los modelos educativos que privilegian la reproducción del capital en detrimento de la emancipación de los sujetos para la vida social,

para que desde allí sean capaces de formar pedagogías críticas, inclusivas y liberadoras.

Es por eso que, parafraseando a Paulo Freire, subyace la emancipación en contraposición a la pedagogía bancaria, de la que somos presos desde nuestros inicios, lo que limita la posibilidad de creación de nuestros propios conocimientos y fomenta la reproducción sin análisis ni comprensión de los temas que se nos están enseñando. La emancipación implica el diálogo y la continua reflexión acerca de la propia realidad a lo largo del proceso educativo; ella implica una suerte de reencuentro de los seres humanos con su dignidad de creadores y participantes activos en la cultura que los configura. Por ende, la emancipación se alza como un fin pedagógico en sí mismo en cuanto despliega en los grupos sociales históricamente excluidos la capacidad de un pensamiento autónomo que se hace cargo de las complejidades, conflictos y contradicciones de la experiencia educativa, para no construir un pensamiento homogéneo y uniforme, que son rasgos característicos de la globalización neoliberal. Por lo contrario, la idea de cambio propuesta está relacionada con la lógica de la transformación social, con la idea de crisis de paradigmas, esto es, con la búsqueda participativa y deliberada de nuevos sentidos para la convivencia humana.

La categoría de capital cultural que propone Bourdieu (2005) explora aquellos mecanismos que algunos grupos sociales emplean para acceder al conocimiento institucionalizado mediante una red de saberes. Nos referimos a los conocimientos transmitidos por la institución familiar, a los títulos académicos universitarios o a las obras literarias, musicales y artísticas que contribuyen a naturalizar condiciones estructurales que en ciertos casos perpetúan la exclusión. De tal suerte, el capital cultural es

diferenciador en tanto que acerca o aleja a los individuos de lo que es considerado como valioso por el contexto universitario, en este caso de los estudiantes de distintos orígenes sociales. Por consiguiente, a través del acervo o bagaje cultural con que los estudiantes llegan a la escuela (el cual es determinado por la institución familiar, pero que se complementa dentro de la escena educativa), se procura explicar las diferencias del rendimiento y el éxito académico. En conclusión, la relación entre capital cultural y desigualdad educativa funge como agente fundamental de transmisión de conocimientos, como dispositivo igualador de conocimiento social y como agente de control y acreditación del conocimiento.

Al respecto de ese capital cultural, Ezcurra (2011), en Regueyra y Argüello (2018), observa:

[...] en los alumnos, el concepto de capital cultural remite en particular, si bien no solamente, a algunas habilidades cognitivas y hábitos académicos críticos. Entre otros, saber estudiar y saber aprender. Un saber que por una parte engloba un conjunto que Pierre Bourdieu (2005) denomina técnicas trabajo intelectual y arte de organizar el aprendizaje y que abarca conocimientos como tomar apuntes en clase, preparar exámenes, estudiar mucha bibliografía y comprenderla, utilizar el diccionario, efectuar una búsqueda documental, crear un índice, usar la biblioteca y herramientas informáticas, y leer cuadros estadísticos y gráficos, entre otros (pp. 36-37).

Como Bourdieu advierte, no podemos determinar exactamente cuáles serán los gustos de los estudiantes, pero sí podemos apuntar con certeza aquellos que no tendrán. Determinar el *habitus* de una

comunidad nos ayudará a reconocer la población estudiantil y encontrar las estrategias adecuadas para intervenir sobre un grupo de tales características. Aunque el significado de *habitus* tiene un origen social y está determinado por el entorno, se puede propiciar un cambio de comportamiento cuando con base en las particularidades y características de una comunidad, que en este caso es de adolescentes, se trabaja con un esquema que permite la transformación de las prácticas culturales de ese *habitus*.

Cultivar un capital cultural en un grupo de estudiantes con las características mencionadas y poner a su alcance recursos que no son naturales en su medio nos brinda la oportunidad de iniciar un proceso de acercamiento a prácticas lectoras distintas a las que ellos tienen y que les permitirán, además, abrirse a espacios culturales diversos. El sistema educativo colombiano, y de manera particular el sistema de educación superior, en su afán de alcanzar altos estándares de calidad y de cumplir requisitos institucionales ligados a procesos de acreditación, se ha olvidado de su principal misión: educar en favor del reconocimiento de la diversidad.

Con ello, el sistema soslaya, invisibiliza y desconoce que más allá de lo que acontece en las aulas de clase, que más allá de las políticas institucionales, existen múltiples realidades que hacen parte de las vivencias que a diario tienen los sujetos y que constituyen el capital cultural con el que los docentes se enfrentan al sistema educativo. Pues bien, este capital cultural, y su incidencia en los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen lugar en el acto pedagógico, no son tenidos en cuenta, y se sigue pecando cuando se asume que lo que ocurre en el momento que los estudiantes salen del salón de clases –o cuando se desconectan, ahora que estamos en una nueva dinámica de clases remotas mediadas por TIC– nada tiene que ver con esos procesos de enseñanza-aprendizaje.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (2005). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Correa de M, C. (2013). Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. (Emergencia y religantes de la educación en el siglo XXI). Ediciones Universidad Simón Bolívar. <https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/1197/Curr%20Transdisciplinar.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Constitución Política de Colombia [C. P.]. (1991). https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/constitucion-politica-colombia_2.pdf
- De Sousa S, B. (2011). Epistemologías del Sur. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 16(54), jul-sep., 17-39. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/3429/3428>
- Jiménez P, N. (2020). *Currículo diferenciado en educación superior. Un abordaje desde el Capital Cultural de los Estudiantes*. [Tesis doctoral en curso]. Universidad Simón Bolívar, Barranquilla, Colombia.
- Mill, J. S. (1943). *Principios de economía política*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2019). Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior, https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-235585.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (MEN). (2018). Educación inclusiva e intercultural, https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-340146.html?_noredirect=1

- Real Academia Española (2021), concepto de emancipación tomado de <https://dle.rae.es/emancipaci%C3%B3n>
- Regueyra E, M. G. y Argüello S, S. (2018). Superando mitos sobre la comprensión lectora en la población estudiantil universitaria. *Káñina, Revista de Artes y Letras de la Universidad de Costa Rica*, 42(1), 2215-2636. <https://doi.org/10.15517/rk.v42i1.32941>
- Rivas, G. (2008). La formación y su complejidad semántica. *Revista Investigación Educativa Duranguense*, 3(8), 41-55. <http://www.upd.edu.mx/PDF/Revistas/InvestigacionEducativaDuranguense8.pdf>
- Ruiz M, M del R. y Aguirre A, G. (2015). Etnografía virtual, un acercamiento al método y a sus aplicaciones. *Estudios sobre la cultura contemporánea*, (41), 67-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5175390>

Cómo citar este capítulo:

Jiménez Pérez, N. J. y Solano Alonso, J. (2021). La emancipación del sujeto en el acto pedagógico. Una estrategia para resignificar y visibilizar el capital cultural de los estudiantes de educación superior. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.341-358) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

La formación de profesores con énfasis en la creatividad: una propuesta desde el paradigma emergente

*Teacher Training with an Emphasis on Creativity:
a Proposal from the Emerging Paradigm*

Aliety Sosa Padrón¹

Isabel Guzmán Ibarra²

Rigoberto Marín Uribe³

Resumen

La creatividad desde el enfoque del paradigma emergente se abordó a partir de la mirada de diferentes referentes teóricos, incorporando posturas que articularon el pensamiento complejo y la práctica reflexiva. Se perfiló una práctica docente creativa y reflexiva señalada por la complejidad, la duda, y valores en cuestionamiento, adecuada para la gestión de la problemática del aula. Desde estos referentes y la articulación conceptual se acopió información real del aula asumiendo un paradigma sociocrítico. Se tipificó al maestro creativo y se diseñó una pauta de observación para incursionar en el análisis de práctica, en apego al planteamiento etnográfico, proceso que permitió el acercamiento al contexto, complementándose además con técnicas como la observación y la entrevista. Como principales resultados, se enfatizó en las estrategias y acciones implementadas por los maestros que participaron en el estudio, así como diversos elementos de transición que dan cuenta de una recuperación de la práctica y una toma de conciencia de un desempeño reflexivo. En conclusión, se delineó una propuesta docente de formación creativa,

- 1 Universidad Autónoma de Chihuahua.
aliety.sosa@gmail.com - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7311-1666>
- 2 Universidad Autónoma de Chihuahua.
iguzman@uach.mx - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6075-5024>
- 3 Universidad Autónoma de Chihuahua.
rmarin@uach.mx - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8672-4047>

desde la perspectiva emergente, en función de una práctica docente innovadora, que integre el diálogo y la reflexión hacia una articulación transdisciplinaria para la construcción colegiada de ver la práctica.

Palabras clave: creatividad, formación docente pensamiento complejo, práctica reflexiva, transdisciplina.

Abstract

Creativity from the emerging paradigm approach was approached from the perspective of different theoretical referents, incorporating positions that articulated complex thought and reflective practice. A creative and reflective teaching practice was outlined, indicated by complexity, doubt, and questioning values, suitable for managing classroom problems. From these references and the conceptual articulation, real information was collected from the classroom assuming a socio-critical paradigm. The creative teacher was typified and an observation guideline was designed to enter into the analysis of practice, in adherence to the ethnographic approach, a process that allowed the approach to the context, also complementing it with techniques such as observation and interview. As main results, emphasis was placed on the strategies and actions implemented by the teachers who participated in the study, as well as various transition elements that account for a recovery from practice and an awareness of reflective performance. In conclusion, a creative training teaching proposal was outlined, from the emerging perspective, based on an innovative teaching practice that integrates dialogue and reflection towards a transdisciplinary articulation for the collegiate construction of seeing the practice.

Keywords: creativity, teacher training, complex thinking, reflective practice, transdiscipline.

INTRODUCCIÓN

En estudios realizados previamente, en torno a las carencias creativas de los profesionales de la educación en la enseñanza superior, se constataron rasgos distintivos de su actuación que se expresan en: el predominio de una actuación signada por rutinas, donde su rol fundamental se centra en reproducir y transmitir los contenidos de los programas de las asignaturas; las potencialidades de los estudiantes para plantear y solucionar problemas durante la dirección del aprendizaje no se aprovechan adecuadamente, la planificación de actividades académicas, laborales

e investigativas tienen tendencia a la rigidez, la repetición de un año a otro, al uso de métodos y tareas docentes reproductivas.

Es por ello que se presentan las consideraciones sobre la creatividad educativa, permeada por una mirada diferente, por una perspectiva emergente, que se concreta en el pensamiento complejo y la práctica reflexiva de manera articulada.

En este orden se formulan las siguientes Preguntas Científicas:

1. ¿Cómo es el desarrollo de la práctica docente de los profesores universitarios?
2. ¿Cómo construir un concepto de creatividad pertinente con las necesidades del contexto y la perspectiva emergente?
3. ¿Cuáles son los elementos que caracterizan una práctica docente creativa, compleja y reflexiva?
4. ¿Qué elementos consideran para delinear una propuesta para el desarrollo de la creatividad docente?

A partir de varios autores Remedios (2016); Chibás-Ortiz (2012) y Csikszentmihalyi (1999) que trabajan la teoría que sustenta el desarrollo de la creatividad del docente, se expresa con claridad que la creatividad, además de ser una expresión de la personalidad en su función reguladora, está determinada por otros factores extrapersonales como: la situación social contextual en que está inmerso el sujeto, la historicidad y el Estado, además de las posibilidades reales para incrementar sus motivaciones.

Por subsiguiente se define como Objetivo General:

- Integrar elementos a partir de la reflexión de la creatividad y análisis de la práctica para delinear una propuesta de formación de profesores universitarios que responda a las necesidades del entorno.

MÉTODO

En el presente estudio se asume una postura sociocrítica que Escudero (1987) considera pretende una visión holística y dialéctica de la realidad educativa; asume una visión democrática del conocimiento; se plantea y se genera investigación en la práctica.

La presente investigación asume el enfoque cualitativo pues no cuantificará ni medirá variables, sino que analizará la creatividad y sus categorías, desde la perspectiva compleja, a partir de una serie de cualidades determinadas durante el proceso investigativo, pueden contribuir a mejorar la praxis educativa y la calidad de vida de la sociedad. A la vez, incursiona en el método etnográfico, que de acuerdo con Inclán (1992) indaga en las situaciones de la cotidianidad escolar, valiéndose del estudio de lo micro, del análisis cualitativo y de recuperar al sujeto.

Participaron docentes de la materia Ética y Nación, como eje articulador de la investigación y estudiantes cuyas edades oscilan entre 19 y 20 años, de la Carrera de Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Como técnicas se desarrollaron, primero, la observación que se realizó a docentes previamente identificados, se videograbaron dos clases a cada uno de ellos, en la materia mencionada y se complementó la información con registro de clase y diario de campo, que permitieron la integración de diferentes datos interesantes que la propia cámara no captaba.

Para recolectar los datos de las observaciones de clases se empleó la pauta de observación construida en tres momentos del proceso educativos: la planeación de la clase, la intervención en el aula y la evaluación de la clase. Como segunda técnica se realizó entrevistas semiestructuradas, de esta forma los estudiantes seleccionados aleatoriamente para que respondieran a una serie de preguntas que se tenían preparadas, con el objetivo de que guiaran la entrevista y no se dejara de tocar ningún tema. No se estableció un tiempo determinado, sino que se buscó que fuera de forma espontánea.

Para analizar los datos obtenidos se transcribieron las sesiones videograbadas. Las transcripciones se concretaron a partir de las narrativas de lo que acontecía en cada sesión observada y se complementó con la revisión de las planeaciones de las mismas por parte de los docentes. Además se realizó el análisis de la información recabada mediante las entrevistas.

RESULTADOS

Las investigaciones previamente revisadas, no mostraron estudios que relacionaran dialécticamente la creatividad como categoría central, pensamiento complejo y práctica reflexiva, como categorías transformadoras, por lo que se redactó y se validó un constructo nuevo de creatividad. De esta manera, se define creatividad compleja y reflexiva como:

Construcción que implica la novedad a partir de la reflexión de un saber multidimensional, para enfrentar situaciones complejas, desde la originalidad, la convivencia y el compromiso con los otros, asumiendo la interdependencia, interacción, incertidumbre y las experiencias desde la visión sistémica de los sujetos y el entorno.

Se presenta entonces la tipificación de la docencia después de haber recorrido el proceso investigativo. Tipificada aún con rasgos rutinarios, donde potenciar la búsqueda de un equilibrio entre reflexión y acción se convierte en una estrategia para el docente; donde, desde la planeación de la clase hasta su evaluación, muestra que es necesario convidar al estudiante a emitir juicios originales que partan de sus experiencias y sus contextos, por lo que se relega la generación de un conocimiento que esté permeado por diferentes dimensiones de la vida; se visualiza un docente que debe interesarse por crear un clima donde prime el compromiso social, su objetivo es cumplir con lo establecido, es por ello que arriesgarse a introducir y modificar contenidos se convierte en algo difícil de realizar, en función de generar un conocimiento con nuevas miradas, teniendo en cuenta la diversidad de criterios por las diferencias imperantes en el salón de clases.

Como una cuestión fundamental emerge el trabajo con otras disciplinas, su contribución con la materia enunciada prácticamente se percibe casi de manera nula, ni en la planeación, ni en el desarrollo de la clase, trayendo consigo que durante la evaluación de la misma, escasamente se realice de forma transdisciplinar. Como propuesta se presenta un modelo que cuenta con cinco módulos, cada uno con un propósito claro, y para finalizar, se muestra una evidencia de desempeño por parte del docente. La finalidad será reflexionar la experiencia con los docentes, para de manera colegiada, mejorarla y compartirla posteriormente con otros maestros que se incorporen, sea replicada posteriormente y asumida en su docencia de forma sistémica, dialéctica y coherente.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Con base en los propósitos perseguidos en esta investigación se concluye que en su totalidad fueron cubiertos, a través de procesos

de acercamiento, diálogo y reflexión con profesores y estudiantes del espacio universitario estudiado. En ese sentido se tiene que:

1. La relevancia del estudio estriba en la forma que fue abordado, al articular de manera pertinente la teoría y práctica, para acercarse a una estrategia de concreción, siempre considerando las características reales del entorno.
2. Epistemológicamente, el estudio realizado evidencia una congruencia al situarse desde el entorno de los sujetos en la construcción del propio saber, para arribar a soluciones colegiadas, como recurso a la problemática que como docentes se enfrentan.
3. Desde la perspectiva teórica se concluye que la aportación que se hace consiste en la construcción de un concepto que abreva de la revisión teórica, pero que se concreta en el hacer cotidiano de la práctica docente.
4. En relación a las categorías determinadas, se concretan los elementos, que desde la perspectiva emergente, contribuyen a una práctica diferente, potenciando la innovación y la creatividad permeada por el pensamiento complejo y la práctica reflexiva.
5. En consonancia, se delinea una propuesta de formación que inserta y asume el paradigma emergente: diálogo reflexivo, colegiabilidad, contexto y transdisciplina, como estrategia para incorporar en una práctica docente concreta.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Betancourt, J. (1997). Condiciones necesarias para propiciar atmósferas creativas. *Revista Universal Universitaria*, 10(12), 1-9. <https://www.psicologiacientifica.com/atmosferas-creativas-propiciar/>
- Chibás-Ortiz, F. (2012). Creatividad + Dinámica de Grupo = Eureka. Pueblo y Educación.
- Csikszentmihalyi, M. (1999). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención*. Paidós.
- Escudero, J. M (1987.) La investigación-acción en el panorama actual de la investigación educativa: algunas tendencias. *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 3, 5-39.
- Garcés, S. (2018). Creativity in science domains: A reflection. *Atenea*, (517). 241-253. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/atenea/n517/0718-0462-atenea-517-00241.pdf>
- Remedios, J.M. (2016). *Pedagogía para el desarrollo de la creatividad en educación y para la educación*. Magisterial.
- Ruedas M., Ríos, M. y Nieves, F. (2009). Epistemología de la investigación cualitativa. *Educere*, 46 (13), 627-635.

Cómo citar este capítulo:

Sosa Padrón , A., Guzmán Ibarra, I. y Marín Uribe, R. (2021). La formación de profesores con énfasis en la creatividad: una propuesta desde el paradigma emergente. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.359-366) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.

Educación y adultos mayores: una apuesta desde la gerontagogía

Education and older adults: a bet from the gerontagogy

Muriel Carolina Barrios-Fontalvo¹

Myriam Esther Ortiz-Padilla²

Resumen

Este capítulo se construye desde una investigación que tiene como objetivo proponer la alfabetización como una estrategia para la reparación, construcción de paz y restablecimiento de derechos en adultos mayores víctimas del conflicto armado residentes en Momil Córdoba; ante las particularidades de la población objeto de estudio de esta investigación, se fijó como objetivo específico la determinación de los métodos, las formas y los contenidos, que de acuerdo a las necesidades e intereses de los actores sean adecuados para la enseñanza de los adultos mayores. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica que permitió la incorporación de la gerontagogía como la ciencia dentro de la cual debían desarrollarse las actividades educativas en torno al adulto mayor. Dentro de los principales hallazgos se evidenció la necesidad de utilizar los saberes previos de los adultos mayores como herramienta indispensable para la consolidación de una educación incluyente, y que permita la configuración de un aprendizaje pensado desde y para los adultos mayores.

1 Afiliación institucional: Universidad Simón Bolívar.
mbarrios46@unisimon.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6420-3451>

2 Afiliación institucional: Universidad Simón Bolívar.
mortiz@unisimonbolivar.edu.co - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8964-9428>

Palabras clave: adultos mayores, alfabetización, educación, gerontagogía.

Abstract

This chapter is built from an investigation that aims to propose literacy as a strategy for repairing, building peace and restoring rights in older adults victims of the armed conflict residing in Momil Córdoba; Given the particularities of the population under study in this research, a specific objective was set to determine the methods, forms and contents that, according to the needs and interests of the actors, are suitable for teaching older adults. For this, a bibliographic review was carried out that allowed the incorporation of gerontagogy as the science within which educational activities around the elderly should be developed. Among the main findings, the need to use the previous knowledge of older adults was evidenced as an indispensable tool for the consolidation of an inclusive education and that allows the configuration of learning thought from and for older adults.

Keywords: older adults, literacy, education, gerontagogy.

INTRODUCCIÓN

Este capítulo se construye como resultado de uno de los objetivos de la investigación titulada “la alfabetización como una estrategia para la reparación, construcción de paz, y restablecimiento de derechos en adultos mayores víctimas del conflicto armado, residentes en Momil Córdoba”. El objeto principal de esta investigación es proponer la alfabetización como una herramienta edificadora y constructora de paz en los adultos mayores víctimas del conflicto armado colombiano que residen en el municipio de Momil, Córdoba; partiendo de que la alfabetización no es solo una herramienta condicionante para la educación y el aprendizaje, sino que es clave dentro de los procesos de desarrollo humano y social (Torres, 2000), en este sentido, es preciso señalar que se busca no solo la transición a la lectura y la escritura, sino que exista una verdadera transformación social.

El objetivo entonces no es eliminar el analfabetismo, sino restablecer el derecho de estas personas al acceso a la cultura escrita y

sus múltiples posibilidades tanto en la lectura como en la escritura, que en últimas abre una puerta al aprendizaje a lo largo de toda la vida (Torres, 2006). Entendiendo que los saberes y conocimientos de estas personas pueden ser contados con sus propias manos, haciendo parte de una cultura de paz que inicia su florecimiento en prácticas dadoras de luz y de esperanza para las próximas generaciones. Se parte de la necesidad educativa de las personas mayores, de la búsqueda de nuevas identidades, tanto personales como sociales, en la toma del envejecimiento como una etapa del ciclo de vida de los seres humanos (Silva, 2016).

Es en este punto donde se da un vuelco hacia la gerontagogía, que se circunscribe como una “ciencia aplicada dentro de las ciencias de la educación, que tiene por objeto el conjunto de métodos y técnicas seleccionados y reagrupados en un corpus de conocimientos orientado en función del desarrollo del discente mayor” (Lemieux y Vellas 1986, p.24); se parte de la gerontagogía y de todos los tópicos que esta engloba para el fortalecimiento de las actividades de alfabetización que se desarrollan con la población de adultos mayores. La gerontagogía tiene como objetivo la formación de los adultos mayores, desarrolla los modelos de educación, parte de sus capacidades y propende por el perfeccionamiento de sus habilidades (García-Araneda, 2007).

Cabe agregar que se apunta a una alfabetización desde los saberes de la población, entendiendo sus necesidades, generando espacios donde converjan sus inquietudes y expectativas, haciendo de la educación un trabajo conjunto en el que se establezcan contenidos que los acerquen a la lectura y la escritura y que además de ello sean fuentes constructoras de paz y de reconciliación con su pasado.

MÉTODO

La investigación de la que emana este capítulo está enmarcada en un paradigma sociocrítico, es de tipo cualitativa y con un enfoque de investigación acción educativa, y la población objeto de estudio está conformada por los adultos mayores víctimas del conflicto armado residentes en el municipio de Momil, Córdoba.

Para la elaboración de este capítulo se realizó una revisión bibliográfica en la que se analizaron diferentes bases de datos como Scopus, Scielo, Dialnet, y Redalyc, además de ello, se revisaron libros y capítulos de libro. El criterio de exclusión se basó en el aspecto temporal, y se limitó la búsqueda bibliográfica dentro de los últimos diez años; por su parte, dentro del criterio de inclusión se estableció la exploración de textos en cualquier idioma. El criterio temporal fue elegido intencionalmente, y la razón de ello radica en la necesidad de establecer los estudios más recientes en cuanto a los procesos educativos en los que se ve involucrado el discente mayor.

RESULTADOS

El recorrido bibliográfico realizado apunta a la resignificación de la tercera edad, una etapa de la vida llena de significados, vivencias, experiencias y aprendizajes; en la que se debe prestar atención a cuatro aspectos fundamentales para el óptimo desarrollo de los adultos mayores, como lo son la parte biológica o física, la psicológica o afectiva, la cognitiva y la social; y es precisamente en la cognitiva donde se centra la necesidad de que durante esta etapa de la vida, el adulto mayor siga siendo capaz de adquirir conocimientos y potenciar saberes, se busca que su capacidad de aprender se mantenga vigente aún con el paso del tiempo (González y De la Fuente, 2014).

Por otro lado, Aponte (2015) señala las condiciones que deben darse para que exista una calidad de vida en la tercera edad; mediante un estudio de caso se pudo determinar que las personas pertenecientes a este grupo etario sienten la necesidad de estar felices y en compañía de sus familiares, lo cual les aporta sentimientos de confianza y satisfacción. De igual forma, se estableció que poseen ganas de seguir desarrollando sus capacidades y aportar a la sociedad desde la experiencia y saberes adquiridos en el pasado.

Otros estudios señalan que debe estudiarse la vejez desde tres perspectivas, el psicoanálisis, la gerontagogía, y la educación social, y cómo estas aportan a la evolución positiva de las personas de la tercera edad, cuyos resultados están orientados a conocer la complejidad humana, entendiendo los beneficios que desde cada rama contribuyen a un efectivo desarrollo de la educación en esta etapa de la vida. Se desarrolla la idea de no mirar la vejez como una etapa llena de obstáculos, sino que, por el contrario, se potencialice en temas de investigación y gerontagogía con el objetivo de brindar más y mejores oportunidades a esta población, garantizando estilos de vida saludables y de autorrealización (Silva, 2018). La gerontagogía debe estudiarse desde los distintos centros educativos, consolidándose esta como el camino idóneo para una real formación en aspectos relacionados con las características y necesidades de la tercera edad, abriendo el camino a una educación plena y que proporcione oportunidades en quienes la reciben, contribuyendo al desarrollo del potencial intelectual de la población de la tercera edad (Mogollón, 2012).

Una de las principales ventajas que manifiesta la educación para adultos mayores va de la mano con la necesidad de desarrollar un potencial que hasta entonces creían oculto, permite relucir aquellas cualidades propias de su edad que fueron relegadas

por su condición de adulto mayor y que lo lleva a ensimismarse en sus propios saberes; en este sentido, la educación hace que las personas mayores incrementen la sensación de bienestar, confianza, autorrealización, y pasan de una visión negativa a una positiva y proactiva (Del Canto, 2016).

En este orden de cosas, y desarrollando los tópicos de gerontagogía y educación social, Lucio-Villegas (2018) señala que la educación para las personas de la tercera edad debe convertirse en un elemento de resistencia contra aquella educación que solo se enfoca en los conocimientos para la práctica laboral; se busca que se potencie la participación de las personas en temas educativos sin distinción de su edad, es decir, que se desarrolle un espacio educativo diferencial, emergente y centrado en las necesidades de la población que pertenece a este grupo etario; se procura la inclusión de nuevas narrativas que permitan a los adultos mayores adentrarse en el mundo de la lectura y la escritura.

Con relación a lo anterior, en países como Argentina se han adelantado estudios para determinar la relación entre aprendizaje y resignificación identitaria en la vejez, como resultado de este estudio se identificaron tres tipos de significaciones del aprendizaje en la tercera edad, se habla entonces de “aprender como proceso de actualización, como proceso de desarrollo personal, como desafío de superación, como situación de afrontamiento y como proceso de autocomprensión” (Yuni, y Urbano, 2011, p.2). Lo cual permite establecer la significación que dan los adultos mayores a los procesos educativos que se adelantan en torno a ellos. Diversas investigaciones han demostrado que el acercamiento a la lectura y la escritura apuntan a la resignificación, a la posibilidad de una mayor interacción social y de autorreconocimiento; y, sobre todo, una mayor facilidad para comprender

y acercarse a temas relacionados con la promoción en salud (Rodríguez y Arias, 2009), un tema en el que la educación también figura como un puente para el mejoramiento de la calidad de vida.

Otro aspecto que figura dentro de los procesos educativos que se dan durante la tercera edad, está encaminado a la potencialización de las competencias que debe poseer el docente encargado de adelantar cualquier proceso educativo que involucre la participación de personas de la tercera edad, Del Canto (2016), señala en su estudio que para esta población resulta importante la afectividad y el tiempo que dedican los profesores al proceso de enseñanza, los actores demandan mucha atención por parte de los instructores, esto se da por la necesidad de sentirse acompañados en el proceso, y de contar con un respaldo permanente. Sin embargo, también se constató que algunos profesores que se desenvuelven en entornos de educación con adultos mayores desconocen términos como gerontagogía o gerontología educativa, lo cual se traduce en la presura de profundizar en la formación que reciben los docentes que tiene como objetivo la enseñanza con esta población.

En este orden de ideas, Manghi, et.al, (2016) promueven estudios sobre la enseñanza de los profesores, quienes son los encargados de dirigir los procesos de alfabetización en adultos mayores, los autores sugieren una reflexión sobre los ejes en que debe observarse la formación de los profesores; el primer eje que establecen está encaminado en la comprensión de la manera en cómo aprenden sus estudiantes, lo cual hace necesaria la implementación de una pedagogía adecuada. El segundo apunta a la comprensión del contexto en el que se están adelantando los procesos de alfabetización, evidenciando que se está enfocando en saberes universales, desconociendo las condiciones propias de cada contexto. El tercero gira en torno a dar sentido a los procesos

de alfabetización, consolidando a los alfabetizados como actores sociales y políticos que comprenden y reaccionan ante las necesidades de su entorno.

A partir de estos postulados, se inicia en la implementación de la gerontagogía como la ciencia base desde la cual debe estudiarse e impartirse el aprendizaje con los adultos mayores, partiendo de una ciencia que reconoce sus saberes, procura la resignificación de su identidad y coadyuva al mejoramiento de su calidad de vida.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Conforme a la literatura revisada se pudo establecer que existe una marcada tendencia a realizar investigaciones en torno a temas como alfabetización, educación para adultos, y gerontagogía; las investigaciones en su mayoría son de tipo cualitativo y el instrumento de recolección de la información predilecto es la entrevista, con lo cual se puede determinar una marcada tendencia en auscultar en las percepciones de los sujetos que están siendo estudiados, y permite una mayor afinidad entre el investigador y el investigado, y aporta significativamente a la extracción de información de primera mano.

Los principales hallazgos apuntan a que el envejecimiento debe entenderse como el conjunto de cambios biológicos, psicológicos y sociales que acontecen a todos los individuos con el pasar de los años y que dejan su huella en el aspecto físico de las personas, pero que varía dependiendo el estilo de vida y del medio en el que se desenvuelven (Chapa y Pineda, 2018). En lo que respecta al estilo de vida, la población objeto de estudio de esta investigación está constituida en su totalidad por personas mayores, víctimas del conflicto armado colombiano y en condición de analfabetismo, lo

cual los sitúa en un escenario poco privilegiado y que amerita ser intervenido.

A raíz de la necesidad de erradicar el analfabetismo, es imperante profundizar en temas relacionados con la implementación de una pedagogía que cumpla con el propósito de suplir con las necesidades de la población a la que va dirigida. Se parte entonces desde el término gerontagogía para definir una postura frente a lo que se considera idóneo en los procesos de enseñanza con el adulto mayor, en este sentido, se define la gerontagogía como el conjunto de herramientas, estrategias, métodos y técnicas implementadas en el desarrollo de procesos educativos con la personas mayores; dentro de esta definición se concibe al adulto mayor como protagonista de su propia existencia, y los considera además como seres capaces de continuar tomando las riendas de su vida y tomar sus propias decisiones (Silva, 2018).

Esta tendencia surge por la necesidad de diferenciar las particularidades que deben poseer los escenarios y contenidos educativos para jóvenes y adultos, los cuales hasta hace 30 años eran pensados exclusivamente para población joven, se privaba al adulto mayor de participar en escenarios educativos, bajo la creencia de que una persona avanzada en edad poseía algún tipo de deterioro físico, cognitivo o psicológico (Mogollón, 2012). Es a partir de estos escenarios excluyentes donde emergen las disciplinas que centran como protagonista al adulto mayor, entendiendo su realidad y dotándola de sentido y oportunidades de continuar en el sendero del aprendizaje.

Dentro de esta rama de la pedagogía se tiene como fundamental el aprovechamiento de las vivencias de las personas de la tercera edad; en ese sentido se da relevancia a sus saberes para

transformarlos en nuevos aprendizajes, incentivándolos a crear nuevas dimensiones y explorar posibilidades de crecimiento, que a su vez se conviertan en transformadoras de su ánimo e interés por replantear su proyecto de vida (Silva, 2018). La gerontagogía surge entonces como una nueva disciplina, cuyo objetivo no es el estudio del envejecimiento en sí, sino la potencialización de oportunidades educativas que pueden desarrollarse durante esta etapa de la vida, haciendo uso de los saberes de los adultos mayores para consolidar una formación en la que se dé sentido a sus vivencias y se conduzca a la mejoría de la calidad de vida, sin dejar de lado la creación de ambientes y espacios de paz que propicien para esta población en específico el desarrollo pleno de sus capacidades.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aponte, V. (2015). Calidad de vida en la tercera edad. *Ajayu Órgano de Difusión Científica del Departamento de Psicología UCBSA*, 13(2), 152-182. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-21612015000200003
- Chapa, J. y Pineda, R. (2018). Exclusión de las personas analfabetas en la vinculación laboral. *Revista Mexicana de Sociología*, 80(4). Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018825032018000400767&lng=es&nr-m=iso&tlng=es
- Del Canto, R. (2016). La gerontología educativa como una propuesta de intervención desde el Trabajo Social con personas mayores. *Revista Perspectivas*, 28, 143-160, DOI: <https://doi.org/10.29344/07171714.28.408>
- García-Araneda, N. R. (2007). La educación con personas mayores en una sociedad que envejece. *Horizontes educacionales*,

12(2). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=97917592006>

González, J., & De la Fuente, R. (2014). Desarrollo humano en la vejez: un envejecimiento óptimo desde los cuatro componentes del ser humano. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 7(1). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349851791013>

Lemieux, A. & Vellas, P. (1986). L'éducation universitaire des personnes âgées. *En Perspectives*, 22(1). Montréal.

Lucio-Villegas, E. (2018), ¿Existe siquiera la educación de personas adultas? Reflexiones sobre un concepto diverso. *Revista Lusófona de Educação*, 42. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/jatsRepo/349/34958008013/html/index.html>

Manghi, D., Crespo, N., Bustos, A. y Haas, V. (2016). Concepto de alfabetización: ejes de tensión y formación de profesores. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 79-92. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/1038>

Mogollón, E. (2012). Una perspectiva integral del adulto mayor en el contexto de la educación *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 1(34). Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545090005>

Rodríguez, L. y Arias, B. (2009). La alfabetización de adultos: escenario potencial para la promoción de la salud. *Investigación y Educación en Enfermería*, (23) Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105213195009>

Silva, M. (2016). Tres miradas sobre la vejez: desde el psicoanálisis, la gerontagogía y la educación social. *Palobra* (18). DOI: <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.0-num.18-2018-2205>

- Silva, P. (2018). Investigación y gerontagogía: Una apuesta educativa para las personas mayores. *Revista Helios*, 2(1), 77-89. Recuperado de <http://journal.upao.edu.pe/Helios/article/view/885>
- Torres, R. (2000). Documento base *Alfabetización para Todos: una década de Naciones Unidas*. En: www.fronesis.org
- Torres, R. (2006). Alfabetización y aprendizaje a lo largo de toda la vida. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 28(1). http://www.uba.ar/archivos_ddhh/image/AprendizajePermanenteESP.pdf
- Yuni, J. & Urbano, C. (2011). Aportes para una conceptualización de la relación entre aprendizaje y resignificación identitaria en la vejez. *Palabras Mayores*, 3(6). Recuperado de: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/>

Cómo citar este capítulo:

Barrios-Fontalvo, M. C. y Ortiz-Padilla, M. E.(2021). Educación y adultos mayores: una apuesta desde la gerontagogía. En: H. E., Correa Álvarez, M., Ortiz Padilla, D. Santamaría Gamboa y Y. C. Villadiego (Comp.) *Futuros de la educación en contextos de incertidumbres: construcciones desde las nuevas humanidades*. (pp.367-378) Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.