

Tema LIBRE

ISSN-L: 0123-0425
ISSN-e: 2357-6286

educación
y Ciudad 47



IDEP



REVISTA EDUCACIÓN Y CIUDAD N.º 47

Tema libre

Segundo semestre:	julio-diciembre de 2024
ISSN de enlace:	0123-425
ISSN electrónico:	2357-6286
Alcalde Mayor:	Carlos Fernando Galán Alcaldía Mayor de Bogotá
Secretaría de Educación del Distrito Capital:	Isabel Segovia Ospina Secretaría de Educación del Distrito, SED
Director General:	Andrés Mauricio Castillo Varela
Subdirectora Académica:	Nisme Yurany Pineda Báez
Asesora de Dirección:	Liliana Patricia Torres Luna
Consejo Directivo:	Isabel Segovia Ospina Francisco Cajiao Restrepo Luz Karime Abadía Alvarado Christian Hederich Martínez Óscar Gualdrón González
Editor:	Pablo Castillo Armijo
Coordinadora Editorial IDEP:	Diana María Prada Romero
Gestora de contenidos	Ingri Gisela Camacho Triana
Corrección de estilo	Fredy René Aguilar Calderón
Diseño de portada, diagramación e ilustraciones	Pablo Emilio Martínez Aldana Pablo Andrés Martínez Torres
Imagen de portada	Freepick Pexels

Publicación semestral del IDEP

Publindex clasificación C; EBSCO-Education Source; Educational Research Abstracts Online (ERA); Google metrics; Google Scholar; MIAR; Informe Académico (GALE); CAPES; CIRC; Credi; UlrichWeb; Latindex Directorio y Latindex Catálogo 2.0; BIBLAT; DOAJ; Dialnet; IRESIE; Sherpa/Romeo; ¿Dónde lo publico?; Crue; Actualidad Iberoamericana; Clase; WorldCat; e-Revistas, Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico, REDIB, Erihplus OEI, Jisc Library Hub Discover, Base, ROAD, PKP Index, OpenAlex.

Correspondencia, información

Avenida Calle 26 No. 69-76, Edificio Elemento, Torre 1-Aire, Oficina 1004
PBX: (+57) (314)4889973 Bogotá, D. C., Colombia
Correo electrónico: educacionciudad@idep.edu.co
Revista: <http://revistas.idep.edu.co/>
Página web IDEP: www.idep.edu.co

Los conceptos y opiniones de los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no comprometen la política institucional del IDEP. El Comité Editorial agradece los artículos enviados voluntariamente y se reserva la decisión de su publicación en la revista. Se autoriza la reproducción de los artículos citando la fuente y los créditos de los autores; se agradece el envío de la publicación, en la cual se realice la reproducción.

Hecho en Colombia

Contenido



Editorial La educación, un faro que ilumina y marca rumbos en Latinoamérica

Education, a Lighthouse that Illuminates and Sets the Course in Latin America

Pablo Castillo Armijo



Política educativa del reingreso escolar en Chile: Aportes desde la experiencia de jóvenes graduados

Educational Policy for School Re-entry in Chile: Contributions from the Experience of Young Graduates

Julián Sepúlveda Pavletich, Joan Calventus Salvador

Artículos de investigación



Prácticas de resistencia en el uso de la lengua nasa yuwe del Territorio Ancestral del Resguardo Indígena Nasa

Practices of Resistance in the Use of the Nasa Yuwe Language in the Ancestral Territory of the Nasa Indigenous Reservation

Edisson Díaz-Sánchez

Artículos de revisión



Las representaciones sociales en la educación inclusiva: una revisión sistemática

Social Representations in Inclusive Education: A Systematic Review

Viviana Patricia Méndez-Munévar

Artículos de reflexión



Marcos de políticas para la digitalización de las universidades públicas de México y España

Policy Frameworks for the Digitalization of Public Universities in Mexico and Spain

José Antonio Ramírez-Díaz



Orientación socioocupacional en contextos rurales: rol del orientador escolar

Socio-Occupational Orientation in Rural Contexts: The Role of the School Counselor

Sandra M. Avella-Chacón, Diana Martínez-Pachón



La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado

Reflective teaching practice and its relationship with investigative competences in initial teacher training

José Humberto Lárez-Hernández
Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz



Guardianes de la Tierra: construyendo amor con el Territorio, una experiencia educativa de coexistencia en la escuela

Guardians of the Earth: Building Love with the Territory, an Educational Experience of Coexistence at School

Erika Hazen Pulido-Montealegre, Sebastián Moreno-Maldonado

Experiencias pedagógicas



Desafíos educativos en América Latina y el Caribe: algunas notas a partir de experiencias críticas e innovadoras promovidas por CLACSO

Educational challenges in Latin America and the Caribbean: notes from critical and innovative experiences promoted by CLACSO

Pablo Vommaro



Palabras de paz: un ejercicio de diseño participativo que promueve la educación para la paz en la escuela

Words of Peace: A Participatory Design Exercise that Promotes Peace Education in School

Yuly Maritza Barreto-Mantilla, Francisco Ernesto Cuenca-Camacho, María Paula Díaz-Caldas, José Alejandro Cruz-Díaz



Aproximación a la escritura con enfoque al proceso como estrategia para promover el pensamiento reflexivo en formación inicial docente

A Writing Approach Focus on the Process as a Strategy to Promote Reflective Thinking in an Initial Teaching Training Program

Carmen Gloria Núñez-Castillo, Macarena Aguirre-Astudillo,
Erika Díaz-Suazo

Comité Editorial

Director general

Dr. Andrés Mauricio Castillo Varela

Economista, con especialización en Política Social.

Director del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Subdirectora académica

Dra. Nisme Yurany Pineda Báez

Doctora en Ciencias Sociales Niñez y Juventud, magíster en Desarrollo Educativo y Social, especialista en Docencia Universitaria y Psicóloga.

Subdirectora Académica del Instituto para la Investigación y el Desarrollo Pedagógico, IDEP.

Editor académico

Dr. Pablo Castillo Armijo

Post-doctor University of Pennsylvania. Doctor y maestro de la Universidad de Barcelona. Profesor del Programa de Magíster en Educación mención en Currículum y Evaluación. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Comité editorial

Dr. Marco Raúl Mejía

Doctor en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Desarrollo Educativo y Social, CINDE. Licenciatura en Filosofía y Letras, Pontificia Universidad Javeriana.

Dra. María del Pilar Unda Bernal

Doctora en Cultura y Educación en América Latina, Maestría en Educación y Especialización en Investigación Educativa y Análisis Curricular, Psicóloga, Pontificia Universidad Javeriana. Docente Investigadora, Universidad Pedagógica Nacional.

Dra. Ruth Milena Páez Martínez

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Magíster en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciada en Educación Básica Primaria, Pontificia Universidad Javeriana. Docente, Universidad de La Salle.

Dra. Adela Molina Andrade

Doctora en Educación, Universidad de Sao Paulo. Maestría en Educación con Énfasis en Evaluación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Educación con Énfasis en Biología, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Docente, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Dra. Rosalba Pulido de Castellanos

Doctora en Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Maestría en Biología, Universidad de los Andes. Maestría en Dirección Universitaria, Universidad de los Andes. Licenciatura en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica Nacional. Docente, Universidad de la Salle.

Dra. Araceli Teresa de Tezanos Castiñeiras

Doctora en Lettres et Sciences Humaines, Université de Paris X Nanterre. Maestría en Investigación Educativa, Universidad Iberoamericana. Especialización Certificatto in Pedagogia, Università degli Studi de Firenze. Especialización Diplôme d' Études Approfondies en estudios Ibéricos e Iberoamericanos, Université de Paris X, Nanterre. Université de Paris X – Nanterre.

Dr. Carlos Obando Arroyave

Doctor en Investigación Pedagógica y TIC, Universitat Ramon Llull-Blanquerna, Barcelona, España. Diploma de Máster en Estudios Avanzados (DEA) en Investigación Pedagógica. Maestría en Comunicación Audiovisual Digital, Universidad Internacional de Andalucía, Sevilla, España. Especialista en Semiótica Estética, Universidad Nacional, Colombia. Comunicador Social-Periodista, Universidad de Antioquia, Colombia. Profesor-Investigador, Facultad de Comunicación y Lenguaje, Pontificia Universidad Javeriana.

Dr. Eduardo Gutiérrez

Doctor en Educación DIE -UD. Maestría en Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana. Licenciatura en Lenguas Español-inglés, Universidad Pedagógica Nacional. Profesor asistente del Departamento de Comunicación, Pontificia Universidad Javeriana.

Dr. Federico Revilla

Doctor en Filosofía y Letras (Sección Historia del Arte), Universidad de Barcelona. Licenciado en Ciencias de la Información. Miembro del “Claustro de Doctores” de la Universidad de Barcelona. Director del Centro de Estudios Post-universitarios. Miembro del Comité Consultivo de la Sociedad Española de Emblemática. Presidente de la Fundación Cultural de las Américas.

Dra. Gloria Pérez Serrano

Doctora en CC de la Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM). Licenciada en Filosofía y Letras. Sección Pedagogía, UCM. Catedrática de Pedagogía Social, UNED. Catedrática de la Universidad Pablo de Olavide, Sevilla.

Dra. Inés Dussel

Doctora Department of Curriculum & Instruction, University of Wisconsin Madison. Maestría en Educación y Ciencias Sociales, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Licenciada en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Área de formación focalizada: Historia de la Educación. Directora Educativa del Programa Ciencia y Tecnología con Creatividad, Sangari, Argentina. Investigadora Principal, Área Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

Dr. Jaume Trilla Bernet

Doctor en Pedagogía, Universidad de Barcelona.
Catedrático de la Facultad de Pedagogía y
miembro del Grupo de Investigación en
Educación Moral (GREM), Universidad de
Barcelona.

Dr. José Ángel López Herrerías

Doctor en Filosofía, Universidad de Madrid.
Profesor de Pedagogía General y Social, Facultad
de Educación, Universidad Complutense de
Madrid.

Dra. Rocío Rueda Ortiz

Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad
de Las Islas Baleares. Maestría en Tecnologías de
la Información Aplicada, Universidad Pedagógica
Nacional. Licenciatura en Psicología y Pedagogía,
Universidad Pedagógica Nacional. Doctorado
Interinstitucional en Educación, Universidad
Pedagógica Nacional.

Comité Evaluador

Adry Liliana Manrique Lagos

Alejandra Dalila Rico Molano

Alejandro Flores Suárez

Alicia María Sandoval Poveda

Alma Arcelia Ramírez-Iñiguez

Alma Lilia Sapién Aguilar

Amelia Benito del Valle Eskauriaza

Analía Claudia Chiecher

Antonio Fernández Martínez

Beatriz Reverter Oliver

Bibiana Villa

Camilo Isaac Ocampo Gómez

Daysi Karina Flores

Edith Inés Ruiz Aguirre

Eliana María Figueroa Dorado

Eulalia Pérez Sedeño

Faber Andrés Álzate Ortiz

Faraón Llorens Largo

Fernando Acevedo

Fernando Andrés Moreno Dulcey

Flor Fanny Santa-Cruz Terán

Francisco F. García Pérez

Giselle Paola Polo Amashta

Jesús Eduardo Canelón Pérez

José E. Cifuentes-Medina

José Eduardo Cifuentes-Garzón

José Joaquín García-García

José Manuel Delgado Bardales

Juan Carlos Piñeros Suárez

Fundación Universitaria Salesiana, Colombia.

Universidad de Cundinamarca, Colombia.

Universidad de Otavalo, Ecuador.

Universidad Estatal a Distancia San José, Costa Rica.

Universidad Autónoma de Baja California, México.

Universidad Autónoma de Chihuahua, México.

Universidad del País Vasco, España

Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

Universidad de Almería, España.

Universidad de Valencia, España.

Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia.

Universidad de Vigo, España.

Universidad Nacional de Educación, Ecuador.

Instituto de Gestión del Conocimiento y el Aprendizaje en Ambientes Virtuales, México.

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, Colombia.

Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España.

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

Universidad de Alicante, España.

Universidad de la República de Uruguay, Uruguay.

Universidad ICESI, Colombia.

Universidad Privada Antenor Orrego, Perú.

Universidad de Sevilla, España.

Institución Universitaria Americana, Colombia.

Universidad Abierta para Adultos, Republica Dominicana.

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia.

Universidad de La Sabana, Colombia.

Universidad de Antioquia, Colombia.

Universidad Nacional de San Martín, Argentina.

Secretaría de Educación del Distrito, Bogotá, Colombia.

Laura Carolina Hurtado Rodríguez

Lilia Triviño Garzón

Liliana Mabel Tauber

María del Mar López-Martín

María José Bolarín-Martínez

Mario Fernando Gutiérrez Romero

Martha Cecilia Villaveces López

Martha Segura Jiménez

Miguel Alejandro Barreto Cruz

Myriam Oviedo Córdoba

Paola Andrea Roa

Paula Luciana Buratovich

Pedro Reis

Rafael Areiza Londoño

Sandra Camelo

Valeria Sardi

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

Universidad del Cauca, Colombia.

Universidad Nacional del Litoral, Argentina.

Universidad de Almería, España.

Universidad de Murcia, España.

Universidad Javeriana, Colombia.

Universidad Autónoma del Estado de México, México.

Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco,
México.

Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia.

Universidad Surcolombiana, Colombia.

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia.

Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Universidade de Lisboa, Portugal.

Universidad de la Salle, Colombia.

Investigadora independiente, Colombia.

Universidad Nacional de La Plata, Argentina.

Editorial

La educación, un faro que ilumina y marca rumbos en Latinoamérica

Education, a Lighthouse that Illuminates and Sets the Course in Latin America

El proceso educativo latinoamericano se está posicionando en calidad, inclusión y justicia social, a pesar de políticas educativas que buscan retroceder en los logros alcanzados en materia de educación pública. Diversos vaivenes políticos siguen afectando las economías y la cultura de las sociedades, por lo que es un desafío para cada Estado reafirmar día a día los principios democráticos y de igualdad de derechos para todos sus habitantes.

Los sistemas educativos se ven enfrentados a retos para los cuales no están preparados, por ejemplo, al continuo avance de las tecnologías de la información y comunicación y su punta de lanza actual: la Inteligencia Artificial (IA); lo que puede aumentar una brecha peligrosa entre lo que demanda la sociedad y lo que efectivamente las comunidades educativas pueden asumir con cierta eficiencia y eficacia.

Es así como al incremento de la cobertura escolar lograda por la gran mayoría de los países latinoamericanos en las últimas décadas del siglo XX, ahora se suma la gran demanda

por una educación que prepare para la vida en sociedad (democrática), para el mundo del trabajo (mercado), para el ingreso a la educación superior (competitiva), para seguir aprendiendo (formación continua), para la protección del medio ambiente (natural y social), para un mundo globalizado (en red) y para un mundo en paz (utopía); es decir, un sinnúmero de fines educativos, cada uno válido desde la consagrada libertad de enseñanza y de proyectos educativos, unos más centrados en el logro personal y otros en logros sociales.

En este plano de demandas, exigencias, presiones o influencias, el profesorado actual está siendo sobrepasado y, en muchos casos, su vocación se ve erosionada, en especial por sistemas educativos que les piden resultados de aprendizaje, medidos por pruebas estandarizadas y en ocasiones deslocalizadas de sus planos de realidad y que le demandan resultados inmediatos, sin proporcionar los recursos pedagógicos, económicos y de infraestructuras mínimos para hacer un trabajo de calidad, ni mejorar sus condiciones laborales como profesionales de la educación.



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3247](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3247)



IDEP | BOGOTÁ

Existe crisis y preocupación mundial por la escasez de profesorado en diversos lugares de nuestro amplio territorio latinoamericano, lo que está generando políticas educativas de emergencia para paliar la falta de profesionales de la educación, pero sus resultados solo serán visibles en un par de décadas.

Estamos navegando en este contexto convulsionado, intentando no naufragar, y aquí emerge un nuevo número de la Revista Educación y Ciudad, que busca ser un faro que ilumine este andar en medio de la tormenta. Creemos y soñamos con un mundo mejor y por eso generamos el espacio para que nuestro profesorado latinoamericano e investigadores de diversos lugares puedan exponer sus trabajos, sean estos resultados de investigaciones, revisiones o experiencias educativas.

El número 47 es de temática libre y consta de tres artículos de investigación: Prácticas de resistencia en el uso de la lengua nasa yuwe del Territorio Ancestral del Resguardo Indígena Nasa, que releva la importancia que tienen los pueblos originarios en América Latina y que muchas veces han sido invisibilizados; Marcos de políticas para la digitalización de las Universidades Públicas de México y España, que con una investigación comparativa presenta los avances en educación superior para ser replicados en otras latitudes; y otro artículo de investigación denominado Política educativa del reingreso escolar en Chile, aportes desde la experiencia de jóvenes graduados, que analiza la actual política para que estudiantes que por alguna razón salieron del

sistema educativo puedan retornar y culminar sus estudios.

Un artículo de revisión, titulado Las representaciones sociales en la educación inclusiva: una revisión sistemática, que nos enfrenta al importante reto de la inclusión en nuestras sociedades, que explora las categorías y tensiones en la intersección entre educación inclusiva y representaciones sociales, revelando la importancia del diálogo y la diversidad en el ámbito educativo

En este número se destacan además tres artículos de reflexión. El primero se denomina Orientación socioocupacional en contextos rurales: rol del orientador escolar, en el que se exponen elementos del acontecer de la educación rural como espacio de resistencia, y la figura del rol del orientador que marca caminos en muchos estudiantes en prosecución de estudios posteriores.

El segundo, que lleva como título: Desafíos educativos en América Latina y el Caribe: algunas notas a partir de experiencias críticas e innovadoras promovidas por CLACSO, nos posiciona en la importancia de las macropolíticas educativas de los Estados y el rol que ellos cumplen en el resguardo del derecho a la educación en esta parte del mundo.

Y el tercero, La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado, retoma un tema que no pierde vigencia como es la flexibilidad docente y su importancia

en la mejora educativa, pero con una perspectiva actual y que, de manera urgente, debe ser considerada en procesos de formación inicial del profesorado.

Finalmente, se presentan tres experiencias educativas que son muy significativas, ya que no son solo ideas de mejora desde un hacer, sino que son planteamientos más profundos y llenos de otros significados.

La primera experiencia se denomina Palabras de paz: un ejercicio de diseño participativo, que promueve la educación para la paz en la escuela; en esta experiencia se retoma un tema que para el caso colombiano es una cicatriz que poco a poco se está cerrando, pero que nunca debe olvidarse para no repetir acontecimientos de violencia del pasado, mensaje que puede ser extrapolable para muchas otras sociedades donde persisten ejercicios de violencia, incluso desde los Estados.

La segunda es: Aproximación a la escritura con enfoque al proceso como estrategia para promover el pensamiento reflexivo en formación inicial docente, la cual aborda una estrategia que ha cobrado gran fuerza en las escuelas y facultades de educación y que pone en el centro del proceso al educador y el poder reflexivo que posee, pero que debe fortalecerse durante toda su formación inicial para llegar bien preparado al sistema educativo.

Y, finalmente, la tercera experiencia educativa se denomina: Guardianes de la tierra: proyecto ambiental construyendo amor con el territorio, que asume el trabajo con los es-

tudiantes en primera persona para hacerlos partícipes del cuidado de sus entornos ambientales.

Esperamos que esta selección de títulos sea de vuestro interés y llegue a las mesas de docentes e investigadores deseosos de aportar conocimientos, innovaciones y pasión a la educación. La invitación es abierta al diálogo, a la reflexión y a que cada comunidad o centro educativo genere nuevos aportes teóricos y prácticos para seguir creyendo en un mundo mejor, libre de violencia y con mayor justicia social, en especial, por los que más sufren.

Dr. Prof. Pablo Castillo Armijo

Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile

pablo.castillo@upla.cl

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5708-4618>

Prácticas de resistencia en el uso de la lengua nasa yuwe del Territorio Ancestral del Resguardo Indígena Nasa

Practices of Resistance in the Use of the Nasa Yuwe Language in the Ancestral Territory of the Nasa Indigenous Reservation

Edisson Díaz-Sánchez¹

Resumen

Este artículo el resultado de una investigación en la que se analizaron las prácticas de resistencia que fortalecen el uso de la lengua nasa yuwe en el Resguardo Indígena Nasa Páez – Huila (Colombia). La base conceptual se apoya en la descolonización del saber y las epistemologías del sur; el proyecto se abordó desde el enfoque cualitativo, utilizando la investigación de tipo histórico – hermenéutica y el método etnográfico educativo, debido al ejercicio descriptivo de la interacción y la observación. Entre los resultados se evidencia que la mayoría de la población presenta dificultades en la lectura y escritura de la lengua porque su uso se había precisado en la oralidad. Ante esta realidad, el resguardo adelanta prácticas que revitalizan el valor de su lengua materna y su identidad cultural, como la incorporación de la asignatura Nasa yuwe en la institución etnoeducativa del territorio y la unificación del alfabeto del pueblo nasa.

Palabras clave: educación inclusiva, formación de docentes, educación en ciencias, docentes, políticas educativas

Abstract

This article is the result of a research that analyzed the practices of resistance that strengthen the use of the Nasa Yuwe language in the Nasa Páez Indigenous Reservation – Huila (Colombia). The conceptual basis is based on the decolonization of knowledge and epistemologies of the South, where the project was approached from a qualitative approach, using historical-hermeneutic research

¹ Doctor en Educación de la Universidad Santo Tomás y docente del Colegio Técnico José Félix Restrepo IED. Correo electrónico: ediazs@educacionbogota.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5847-8248>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3120](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3120)



IDEP | BOGOTÁ

and the educational ethnographic method, due to the descriptive exercise of interaction and observation. Among the results, it is evident that much of the population presents difficulties in reading and writing the language because its use had been specified in orality. Faced with this reality, the reservation advances practices that revitalize the value of their mother tongue and their cultural identity, such as the incorporation of the subject Nasa yuwe in the Ethno-educational Institution of the territory and the unification of the alphabet of the Nasa people.

Keywords: Nasa community, inclusive education, epistemologies of the South, cultural identity, interculturality, micro-curriculum, value of language

Introducción

La heterogeneidad lingüística hace parte importante del patrimonio inmaterial de la humanidad. Cada lengua representa una cosmovisión, unos saberes únicos, una forma particular de comprender nuestro entorno y las realidades en las que estamos inmersos. A pesar de ello, muchas lenguas se enfrentan de manera constante a discriminación, subvaloración, vulnerabilidad y peligro. Lo anterior es consecuencia de que existen culturas dominantes que se imponen frente a otras, hasta hacerlas desaparecer. Esta relación de poder ha dado como resultado que las minorías etnolingüísticas deban hacer grandes esfuerzos para la conservación de su lengua materna.

En el contexto colombiano existe una gran diversidad lingüística, debido a que se hablan alrededor de 70 lenguas étnicas en el país; sin embargo, en la Constitución Política de Colombia se establece que: “El castellano es el idioma oficial de Colombia” (Congreso de la República, 1991, p. 2). Aunque se reconoce que las lenguas nativas también tienen carácter oficial en sus respectivos territorios, la verdad es que el español ejerce una gran dominación sobre las minorías etnolingüísticas, lo que ha llevado a que muchas de estas lenguas estén en riesgo de desaparecer. Esta situación ha sido constante a lo largo de la historia, al respecto, Areiza (2011) afirma:

Cuando dos lenguas entran en contacto, una de ellas, la de mayor prestigio, la de mayor poder económico, la de mayor arraigo cultural, tiende a ser dominante, con la consiguiente subordinación de la otra, confinada a las actividades informales o más cotidianas y de menor trascendencia económica o política, mientras que la primera se utiliza en actividades de mayor envergadura socioeconómica y se acoge, en últimas, como la lengua oficial, negando de esta manera la existencia política y social de las lenguas terrígenas. (pp. 16-17)

Esto presenta una gran problemática y se hace necesario realizar acciones concretas que ayuden a preservar y revitalizar las lenguas originarias del país. Cada lengua étnica del territorio es portadora de valores culturales, saberes, conocimientos y sistemas únicos de creencias. Perder una lengua significa que desaparece una forma singular de expresión y comprensión del mundo. Cuando una lengua muere, no existe una manera de revivirla; desaparece una cosmovisión y la sabiduría cultural de un pueblo. Ramírez (2021) sustenta que:

La pérdida de una sola lengua conlleva la desaparición de prácticas culturales, tradiciones orales y visiones de mundo cifradas en forma genuina en dicha lengua. En muchas ocasiones, tales conocimientos, invaluable para la comprensión del ser humano, no podrán recuperarse ni testimoniarse si no existen registros lingüísticos. En su conjunto, la pérdida progresiva de numerosas lenguas representa para la humanidad una calamidad de proporciones incalculables debido a una reducción sustantiva de la diversidad lingüística, cultural y de visiones de mundo. (p. 3)

El informe que hace Krauss (citado por Corredor, 2014) deja una preocupante cifra, debido a que afirma: “Hace 10.000 años pudieron existir entre 5.000 y 20.000 lenguas. Los cálculos actuales se acercan a las 6.000 lenguas en el planeta, con una posible tasa de desaparición de una lengua cada dos semanas” (pp. 114-115). Esta realidad resulta alarmante ya que, si no se toman medidas para remediar la situación, corremos el peligro de perder una parte sustancial de la diversidad lingüística del mundo.

En este sentido, resulta imperativo tomar acciones que salvaguarden las lenguas en riesgo de desaparición, como el fomento de su enseñanza y difusión, y la valoración de estas. Solo de esta manera podremos garantizar la supervivencia y continuidad de las minorías etnolingüísticas y, con ello, la preservación de nuestra riqueza cultural y lingüística.

En Colombia la lengua nasa yuwe es un ejemplo claro de la fragilidad y la vulnerabilidad que sufren algunas lenguas para su conservación. En el país existen alrededor de 200,000 personas que son pertenecientes al pueblo nasa, principalmente asentadas en los departamentos Cauca, Valle del Cauca, Tolima y Huila (Ministerio de Cultura, 2022). Lamentablemente, este pueblo ha sido víctima del conflicto armado en Colombia, lo que ha llevado al desplazamiento de sus comunidades hacia otros departamentos como Cundinamarca, Meta, Caquetá, Putumayo, Antioquia y Casanare (Secretaría de Educación Distrital, 2020).

El desarraigo de sus territorios ha tenido como consecuencia la pérdida de su lengua e identidad. Según el Ministerio de Cultura (2022), aproximadamente 80,000 personas aún hablan el nasa yuwe, lo que significa que solo el 40 % del pueblo nasa mantiene viva su lengua materna.

Esta realidad destaca que el patrimonio de la humanidad y la riqueza lingüística del territorio colombiano recaen en un reducido grupo de personas. “A pesar del número de hablantes y de la zona geográfica relativamente extensa que ellos ocupan, múltiples hechos vienen atentando desde la época colonial contra la supervivencia de la lengua” (Pachón y Correa, 1997, p. 275). Las comunidades indígenas, en este caso de la familia nasa-páez, han enfrentado a lo largo del tiempo distintos obstáculos externos, como la evangelización, la imposición de la lengua castellana, la educación formal dominante, el mestizaje, la economía y el conflicto armado, entre otros.

Teniendo en cuenta los antecedentes histórico-represivos ejercidos en contra del pueblo nasa, de su lengua y de su cultura, se planteó una investigación cualitativa a través de la cual se analizaron las prácticas de resistencia que fortalecen el uso de la lengua nasa yuwe en el Resguardo Indígena Nasa Páez – Huila. Para ello, se partió de la siguiente pregunta de investigación: *¿De qué manera el Territorio Ancestral del Resguardo Indígena Nasa Páez, ubicado en Íquira - Huila, fortalece el uso de la lengua nasa yuwe a través de distintas prácticas de resistencia?*

De este modo, en el presente artículo se muestra que en la investigación realizada el objetivo es avanzar en el respeto a la pluralidad cultural, valorando la variedad de conocimientos, costumbres y estilos de vida que existen en todo el mundo, especialmente en el resguardo.

En tal sentido, alcanzar una educación inclusiva significa el reconocimiento de la heterogeneidad cultural y lingüística. La inclusión de la lengua nasa yuwe es un elemento clave para lograrlo, ya que permite que todas las personas de su comunidad y la región puedan comunicarse y participar plenamente en la sociedad sin discriminación y permitiendo conservar su identidad como pueblos originarios. Al analizar las prácticas de resistencia y promover el uso del nasa yuwe, se brinda a la infancia y a los jóvenes nasa no solo la oportunidad de acceder a una educación inclusiva sino de participar plenamente en la vida social, cultural y política. Además, el reconocimiento y la valoración de la lengua nasa yuwe contribuye a fortalecer la identidad y la preservación de su cultura.

Es evidente la relevancia de investigar y documentar las prácticas de resistencia de la lengua nasa yuwe, como una forma de preservar y promover su uso. Estas prácticas son acciones clave que han permitido a la comunidad nasa conservar su lengua y su cultura, en un contexto donde la lengua y la identidad cultural están en riesgo. Por lo tanto, resulta indispensable reconocer

y valorar el ser nasa, su literatura de tradición oral y sus prácticas culturales como una parte esencial del legado cultural e histórico de Colombia.

De esta manera, se pueden fortalecer espacios de inclusión e interculturales que permitan la coexistencia y la comunicación entre las diversas culturas presentes en el país. Así pues, al generar entornos que aprecien y reconozcan la lengua y cultura nasa, se fomenta la inclusión y la diversidad cultural, lo cual a su vez contribuye al progreso de una sociedad que salvaguarde la igualdad y la justicia, así como el respeto por las diferencias.

A lo largo del desarrollo de la investigación realizada, la revisión de antecedentes socio-históricos, culturales y económicos, enuncian los datos relativos al estudio de las prácticas de resistencia en el uso de la lengua nasa yuwe. Los fondos bibliográficos históricos, las fuentes etnográfico-educativas y las profundas consultas a documentos de índole pública fueron consultados entre 2001 y 2022. Se consultaron las bases de datos del Ministerio de Cultura de Colombia, del Instituto Caro y Cuervo, de la Universidad Central, de la Universidad Surcolombiana, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, de la Universidad del Externado de Colombia y de la Universidad del País Vasco UPV/EHU, de cuyas indagaciones se referencian a continuación.

En este sentido, los trabajos de Ramírez *et al.* (2001); Pardo (2007); Girón (2010); Ministerio de Cultura (2011); Giraldo (2013); Corredor (2014); Camelo (2017); Rojas (2019); Velasco (2020) y Benito del Valle (2020) señalan que la revitalización de las lenguas étnicas en el país requiere de una acción conjunta y coordinada de diversos actores. Es esencial llevar a cabo registros, documentación e investigaciones sobre estas lenguas, y esto no es exclusivo de los investigadores de la sociología del lenguaje. Así mismo, es necesario incorporar las lenguas maternas en los contextos educativos y otorgarles una prioridad en los procesos de enseñanza-aprendizaje; abordados desde una perspectiva descolonizadora del conocimiento y una pragmática ecológica.

Metodología

A la hora de llevar a cabo la investigación señalada, se asume el enfoque cualitativo como parte de la ruta de trabajo, ya que sus características se conjugan con el horizonte de reflexión que se planteó inicialmente. A partir de esto, es preciso resaltar que este enfoque se concibe como aquellas acciones interpretativas que visibilizan realidades y las transforman en una variedad de representaciones, mediante observaciones, notas, documentos y grabaciones. Estudia a las personas en sus contextos cotidianos; e interpretativo porque busca dar sentido a los fenómenos por medio de los significados que los participantes otorgan (Sampieri *et al.*, 2014).

En el trabajo investigativo realizado, la metodología estuvo enmarcada en la etnografía educativa, que se desarrolló bajo tres fases: diseño, trabajo de campo e informativa. La fase de diseño es previa al trabajo de campo en la que se determina la ruta investigativa, atendiendo a unos objetivos claros para ser alcanzados con la población participante. Siendo así, se implementó la observación participante, la encuesta de vitalidad de la lengua y la entrevista semiestructurada. Posteriormente, se describieron e interpretaron los datos. Finalmente, en la fase informativa, se buscó exponer la información obtenida, a través de una propuesta educativa que permitiera su difusión; en este caso, el diseño de una página web (Yuni y Urbano, 2014).

Se aclara que la investigación se desarrolló con la comunidad nasa de la vereda San Miguel/SXITA VIC, que es la más grande y constituye el resguardo y donde habita la Autoridad Mayor, liderada por el gobernador Simón Evelio Pacho. En la vereda hay aproximadamente 500 habitantes de población mestiza, campesina. La vereda de San Miguel limita con Caloto/*KLUUTU*, Casa Blanca /*YAT CXIHME*, Chachucue y Llano Buco /*BUKH UKWE*. El apellido Chindicué es el que más predomina en la vereda. Sus habitantes se dedican al cultivo de la tierra, especialmente a la plantación y producción del café. Esta comunidad se caracteriza por su fuerte unidad y compromiso en trabajar por el bienestar de todos sus miembros, al mismo tiempo, mantienen viva su identidad cultural y étnica.

En el desarrollo de esta propuesta investigativa se realizó un muestreo no probabilístico por casos homogéneos. Para ello, se seleccionaron algunos grupos focales que han realizado trabajo comunitario en el Territorio Ancestral del Resguardo Indígena Nasa Páez, específicamente en la vereda San Miguel de Íquira - Huila, y que han estado activamente involucrados en la difusión, promoción y aprendizaje de la lengua nasa yuwe. Desde esta perspectiva, se trabajó con 50 personas, cuyas edades oscilan entre los 17 y los 60 años. Este grupo estaba conformado tanto por mujeres como por hombres. Además, el trabajo de campo se realizó con siete grupos focales: uno de modalidad propia e intercultural (también llamada UCA: Unidad Comunitaria de Atención - para primera infancia); el del Movimiento Juvenil; el de la Minijunta de mujeres de San Miguel; el de la Institución Etnoeducativa *Kwe Dzi'j*; el de la Junta de Acción Comunal; el de Vientos de Comunicación y el de la Autoridad Mayor. Cada uno de estos grupos tuvo como objetivo principal la preservación y el fortalecimiento de la lengua nasa yuwe dentro de la comunidad.

Resultados y discusión

Una vez realizada la investigación cualitativa, los resultados obtenidos fueron validados utilizando la técnica de la triangulación de datos, mediante la cual se singularizaron tres categorías (la interculturalidad, la identidad cultural y el valor de la lengua) y las subcategorías (la inte-

racción y comunicación en entornos interculturales, los desafíos de la interacción con distintos grupos poblacionales, los beneficios del intercambio cultural, la educación propia como proceso de resistencia, la resignificación del lenguaje que fortalece la identidad, los obstáculos que afectan la cultura nasa, las ventajas y las limitaciones percibidas en su uso y las prácticas que revitalizan la lengua propia). Los resultados obtenidos responden a la implementación de los tres instrumentos de recolección de datos, la observación participante, la encuesta sociodemográfica y la entrevista a grupos focales y su correspondencia con los fundamentos teóricos de la investigación.

A través de la recolección de la información en la comunidad nasa, en el año 2023, se conocieron las percepciones frente al uso de la lengua nasa yuwe y las prácticas de resistencia que están adelantado para su fortalecimiento. La información fue analizada con ayuda de la herramienta ATLAS.ti 23.

Con base en los resultados, existe una postura crítica frente a los procesos de interculturalidad y las subcategorías planteadas. En su subcategoría de *Interacción y comunicación en entornos interculturales*, se identificó que el territorio tiene una constante cercanía con algunas iglesias, población campesina o mestiza, y con dinamizadores (docentes) que no pertenecen a la comunidad nasa. De forma general, se evidencia que hay una relación de apertura y respeto con la población externa. Sin embargo, se reconocieron algunos factores que perjudican dicho proceso. Ello se refleja en respuestas como: “*Existen malentendidos por temas religiosos*” y “*Algunos hablan mal de nosotros (población mestiza)*”.

Estas percepciones radican en que dentro del territorio se convive con personas que no son parte de la cultura nasa. Por ende, existen iglesias que se han ido estableciendo allí y no aceptan ciertas ceremonias espirituales de la comunidad. Asimismo, el territorio indígena está ubicado en medio de veredas, las cuales influyen desde su visión eurooccidental. De Sousa (2018) plantea que la interculturalidad implica una relación basada en el respeto entre los diferentes grupos sociales y, en este caso, es un ejercicio que aún se está consolidando.

En la subcategoría de *Desafíos de la interacción con distintos grupos poblacionales*, se encontraron algunos obstáculos que inciden en el proceso de interculturalidad, los cuales pueden atribuirse a problemas de comunicación, así como a diferencias en estilos de vida y creencias. Estas divergencias se manifiestan en las siguientes respuestas: “*Con los campesinos existe distancia*”, “*Choques en las creencias*” y “*Comentarios negativos*”. Este panorama evidencia la necesidad de avanzar en procesos que fortalezcan la interculturalidad, evitando la imposición de una sola perspectiva.

Si bien la comunidad nasa páez ha ido interactuando en el territorio con otros grupos poblaciones, el respeto de su idiosincrasia ha sido motivo de rechazo por parte de personas foráneas; sin embargo, es un desafío que requiere un trabajo constante. Esta premisa permite evocar los principios de la ecología de saberes, los cuales resaltan la importancia de reconocer la diversidad de costumbres, conocimientos y creencias, para establecer un equilibrio y una relación igualitaria entre diferentes grupos, donde cada uno se sienta reconocido (De Sousa, 2018).

Por otro lado, fue posible conocer que “*varios no hablan el nasa yuwe*”, a pesar de estar en contacto con su comunidad nasa. Esta falta de dominio de la lengua, por parte de algunos habitantes del territorio, puede generar barreras en la comprensión mutua y la promoción de la cultura indígena.

En cuanto a la subcategoría de *Beneficios del intercambio cultural*, se destacan algunos comentarios significativos como: “*Se aprende*”, “*Fortalece mucho la vida social y comunitaria*” e “*Intercambio de saberes y la cultura*”. Esto sugiere que la interculturalidad proporciona oportunidades para adquirir nuevos conocimientos y perspectivas. Además, se puede reconocer el interés de crecimiento y una actitud abierta hacia los saberes y experiencias de otros grupos. De igual manera, la comunidad está adelantando procesos de comprensión sobre los beneficios que la interacción puede aportar tanto a nivel individual como comunitario. Esto se refleja en comentarios como: “*Las personas son conscientes*”.

Frente a la segunda categoría, denominada *Identidad cultural*, la subcategoría *La educación propia como proceso de resistencia*, se destaca que la educación propia desempeña un papel fundamental en la preservación de la cultura nasa. Se establece una estrecha transversalidad y contextualización de la educación entre la Institución Etnoeducativa *Kwe Dzi’j*, la Modalidad Propia UCA (Unidad Comunitaria de Atención) y la comunidad.

Desde la etapa de educación inicial hasta la educación media, se enfocan en fortalecer la cultura, la lengua, las tradiciones, las memorias y los saberes del pueblo nasa. En el territorio, la educación propia lidera un proceso de resistencia y descolonización del conocimiento al reconocer la existencia de una pluralidad de saberes que va más allá de los presentados por la cultura occidental (De Sousa, 2010).

Lo anterior se refleja en las voces de los entrevistados quienes resaltan que la educación propia: “*Se ha impartido en los últimos años*”, “*Fortalece costumbres y creencias propias*”. Además, se destacan comentarios como: “*Aprender desde el fogón, entender de dónde venimos*”, “*Los dinamizadores enseñan lo nuestro*”. Todo esto contribuye a fortalecer la educación intercultural presente en el territorio. Para la comunidad nasa, preservar su cultura y su lengua étnica es de

vital importancia, como se evidencia a través de la asignatura dedicada a la enseñanza y aprendizaje del nasa yuwe, tal como se menciona en respuestas como: “Una asignatura de la lengua nasa yuwe”.

En la siguiente subcategoría de la *Identidad cultural*, referida a la *resignificación del lenguaje que fortalece la identidad*, se identificó que no solo se lleva a cabo un proceso de descolonización en las prácticas educativas, sino que también de resignificación del lenguaje. El nasa yuwe desafía la colonialidad, siendo su uso una forma de resistencia que se ha mantenido durante siglos y ha tenido la capacidad de crear y transformar realidades. Según Camelo (2017), esto implica la reconstrucción de un tejido comunitario.

En el territorio se ha desarrollado un empoderamiento en el uso del lenguaje y se ha llevado a cabo una resignificación de términos que antes estaban occidentalizados. Un ejemplo claro de esta descolonización del lenguaje son los siguientes cambios que se han ido realizado en los últimos años: Manual de Convivencia Escolar ha pasado a ser conocido como “*Manual de armonía y equilibrio*”; el término resguardo se ha cambiado por “*Territorio ancestral*”, la palabra niños ha sido remplazada por “*Semillas de vida*”; los profesores o docentes ahora son llamados “*Dinamizadores*”; la asignatura de biología por “*Madre tierra*”; el comité de convivencia por “*Semilleros de resistencia*”; los periodos académicos por “*Secuencias*” y las reuniones por “*Minga*”.

En la tercera y última subcategoría de la Identidad cultural, denominada *Obstáculos que afectan la cultura nasa*, se logró identificar una serie de obstáculos, desafíos y limitantes que incide directamente en la preservación de la cultura nasa. Hasta el momento, se han analizado algunos de estos factores, pero se procederá a ampliar el análisis y a explorar más a fondo sus implicaciones. Uno de los obstáculos más significativos es el conflicto armado presente en el territorio, quienes lo llaman “*La desarmonía de los grupos armados*”.

Además, tal y como se ha señalado anteriormente, uno de los factores principales que amenaza la conservación de los pueblos originarios es lo que la UNESCO denomina: “El sojuzgamiento militar” (2003, p. 2). Esta problemática ha estado presente durante varios años en el país y, por lo tanto, es necesario seguir trabajando en dinámicas y prácticas que erradiquen la violencia, promoviendo así los derechos humanos y los derechos de los pueblos indígenas en la región. Igualmente, otro desafío significativo ha sido la “*Visión mercantil y capitalista*”, como lo denominan los habitantes del resguardo. En este sentido, es crucial recordar que la lógica de la productividad ha actuado como un mecanismo para perpetuar la producción de la inexistencia, tal como lo plantea De Sousa (2010). La cosmovisión del pueblo nasa no se alinea con el modelo económico capitalista, pero este tiene una fuerte influencia en el territorio. Como ellos mismos mencionan, esta desarmonía representa un obstáculo que afecta la cultura nasa.

Todos estos factores representan obstáculos significativos que afectan al pueblo nasa. De ahí la importancia de continuar fortaleciendo las prácticas de resistencia que ellos mismos han venido desarrollando, a través de propuestas significativas que permitan documentar, compartir y resaltar sus saberes e identidad. Asimismo, es vital el apoyo de otras organizaciones que promuevan la interculturalidad y la inclusión, garantizando así la pervivencia del pueblo nasa y su lengua.

En cuanto a la última categoría, referida al *valor de la lengua*, se identificaron las subcategorías de *ventajas y las limitaciones percibidas en su uso*, así como las *prácticas que revitalizan la lengua nasa yuwe*. La mayoría de las percepciones apuntan a la gran significación que tiene la lengua en la comunidad.

En la subcategoría de *Ventajas del uso de la lengua nasa yuwe en el territorio*, se encontró la singularidad y riqueza de esta lengua indígena, lo cual se respalda con el comentario: *“Hay palabras que no tienen traducción al castellano”*. La apreciación anterior señala la particularidad lingüística del nasa yuwe, considerando los conceptos únicos que poseen y que no tienen equivalencia en español. Esto es lo que De Sousa (2018) llamaría como representar al mundo desde los términos propios de la cultura.

Además, el uso continuo de la lengua nasa yuwe se percibe en la comunidad como un acto de resistencia, el que se manifiesta en las ceremonias y las mingas, además de la promoción constante del alfabeto unificado en la Institución Etnoeducativa *Kwe Dzi’j* y en cada UCA. Las respuestas obtenidas como: *“Es la identidad principal indígena nasa”*, muestran la conexión intrínseca entre la lengua y la identidad cultural de la comunidad.

Con relación a la subcategoría de *Limitaciones percibidas en el uso de la lengua nasa yuwe*, se encontraron dos factores de mayor incidencia: la influencia del castellano y la discriminación. Inicialmente, se identificó que el castellano, como lengua dominante y ampliamente utilizada en la sociedad circundante, ejerce una presión sobre el uso del nasa yuwe, influyendo en su estructura y léxico. Esta realidad es notoria en las respuestas: *“La influencia del castellano”*, *“El nasa yuwe lo mezclan con el castellano”* y *“Hay mucha variación en la pronunciación”*. La situación actual del territorio permite ver que hay grupos con los que convergen por actividades diarias, con los cuales deben comunicarse en castellano.

De igual manera, se recopilaron otros aportes resumidos en expresiones como: *“A veces las personas se burlan”*, *“El temor de ser señalados”* y *“La pena”*. La estigmatización o la burla es otra de las preocupaciones que ha surgido en el territorio. Este panorama puede limitar la disposi-

ción de hablar en su lengua materna en contextos públicos. Esta problemática es descrita por De Sousa (2018) como aquella discriminación externa e interna que pone en vulnerabilidad la vitalidad de las lenguas.

Finalmente, en la subcategoría "*Prácticas que revitalizan la lengua propia*", se destaca el compromiso, el esfuerzo y la unidad que prevalecen en el territorio. Los diversos grupos focales trabajan en colaboración para preservar su cultura y lengua. Han implementado diversas prácticas de resistencia que revitalizan el nasa yuwe, incluyendo la inclusión de la asignatura nasa yuwe, obligatoria en todos los grados de primaria y bachillerato.

Además, se llevan a cabo ceremonias lideradas por la Autoridad Mayor y la Autoridad Escolar, como "*La encendida del fuego, refrescamiento de los bastones y ofrenda a las ánimas*". Este es un espacio que fortalece la cultura nasa y sus tradiciones, y se llevan a cabo solo en la lengua nasa yuwe. También, se ha dedicado un notable esfuerzo al proceso de escritura. Si bien el nasa yuwe encuentra su mayor fortaleza en la oralidad, se ha reconocido la necesidad de fortalecer la escritura y esto se ha venido desarrollando principalmente en la Institución Etnoeducativa *Kwe Dzi'j*. Evidencia de ello son respuestas como "*La escritura del nasa Yuwe desde el alfabeto fonético*".

Igualmente, están todos los mandatos que buscan promover el uso de la lengua nasa yuwe y de la educación propia en el territorio, uno de los participantes sostiene que: "*los Mandatos (leyes internas de la comunidad nasa), promueven la educación propia*". También, está la "*Creación de material didáctico*" (música, mitos, cuentos, relatos, etc., propios del resguardo); además de "*Los conversatorios, las actividades de integración, las mingas pedagógicas*". Todas estas actividades colaboran para que la lengua perviva y se difunda generacionalmente en la comunidad, especialmente en la institución educativa perteneciente al resguardo.

Asimismo, es importante mencionar que la comunidad ha empleado las expresiones artísticas como una herramienta fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje del nasa yuwe. En este contexto, la música y la danza desempeñan un papel crucial. La infancia aprende la lengua por medio de rondas infantiles y los jóvenes lo hacen mediante la música, el tejido y la danza. Uno de los entrevistados afirma que una práctica de resistencia y aprendizaje del nasa yuwe es "*Mediante la música*".

Además, se ha aprovechado el potencial de las redes sociales como una herramienta efectiva para crear y promover prácticas de resistencia presentes en el territorio. En este sentido, uno de los participantes afirma: "*Utilizamos las redes sociales para difundir nuestras actividades y nuestra lengua*".

En resumen, el territorio muestra un fuerte compromiso con la preservación de su cultura y lengua a través de diversas prácticas de resistencia, siendo la educación propia la principal de ellas. Sin embargo, existen desafíos significativos que afectan a la cultura nasa y que están relacionados con el conflicto armado, la influencia de la cultura occidental y la discriminación. Además, tal y como se ha evidenciado a lo largo del análisis, se destaca la importancia que se le da al nasa yuwe en el territorio como un elemento fundamental de su identidad.

Conclusiones

A lo largo del artículo, se ha mostrado el desarrollo del trabajo de investigación, llevado a cabo con el apoyo de la comunidad nasa páez del Huila, ubicada en la vereda San Miguel del corregimiento de Río Negro – Íquira. Durante este período, se construyó un diálogo intercultural que permitió identificar y analizar las prácticas de resistencia que fortalecen y revitalizan el uso de la lengua nasa yuwe y la cultura en dicho territorio. De acuerdo con lo establecido en los objetivos y en el proceso del estudio realizado, se han extraído las siguientes conclusiones: La comunidad nasa páez – Huila tiene un gran arraigo hacia su cultura y espiritualidad. El sentido de unidad se destaca en cada una de las actividades que adelantan. El territorio se caracteriza por su considerable número de veredas que lo conforman, además de la convergencia con la población campesina y mestiza (como ellos suelen expresarlo). A su vez, la mayoría de los nasa conserva y usa la lengua nasa yuwe.

Existen otros aspectos a destacar como: la reubicación en el departamento del Huila en 1995, tras la avalancha del río Páez en Tierradentro – Cauca y el trabajo comunitario que adelantan en los monocultivos de café; la espiritualidad y la medicina tradicional presente en cada una de las ceremonias y mingas, así como los símbolos sagrados de su cosmovisión y sus prácticas ancestrales.

Un acto de resistencia reside en la acción que actualmente gestionan para cambiar la noción de “resguardo” por “Territorio Ancestral”, pues manifiestan que el término los limita y no los representa, lo que refleja su compromiso en preservar y fortalecer su identidad cultural. Los anteriores datos fueron obtenidos por medio de un diálogo presencial con el gobernador del territorio, Simón Evelio Pacho y el dinamizador, Leyder Capaz.

En cuanto a la lengua nasa yuwe es importante destacar su vitalidad en el Territorio Nasa Páez – Huila. Por medio de una encuesta a grupos focales, fue posible concluir que un alto porcentaje de los miembros de la comunidad habla la lengua nasa yuwe y trabaja para la pervivencia de su lengua. Sin embargo, hay desafíos significativos en su uso y en su transmisión a las generaciones futuras. En primer lugar, la comunidad tiene una relación de apertura y

respeto con la población externa que habla exclusivamente el castellano. Esta última lengua ejerce una marcada influencia sobre las minorías etnolingüísticas, que se manifiesta de manera notoria en el territorio, dado que su lengua nativa ha llegado a fusionarse con el castellano en la comunicación cotidiana. Asimismo, con el paso del tiempo, algunas palabras propias del nasa yuwe han caído en desuso, debido a que han sido reemplazadas por léxicos o expresiones en castellano.

En segundo lugar, al igual que ocurre con muchas otras lenguas étnicas, la transmisión del nasa yuwe se ha realizado por medio de la tradición oral, conllevando a que la principal fortaleza de esta lengua nativa resida en su expresión oral, mientras que las habilidades de lectura y escritura tienden a ser menos sólidas. Por último, se identificó que la marcada influencia e impacto de la cultura occidental en la comunidad nasa ha llevado a que, especialmente los jóvenes, experimenten sentimientos como pena y sean objeto de discriminación por parte de personas ajenas a su cultura, cuando utilizan la lengua nasa yuwe o participan en actividades tradicionales.

Otro desafío importante que la comunidad ha tenido que enfrentar es la presencia del conflicto armado en el territorio, una situación que pone en peligro la preservación de su cultura y cosmovisión. Esto ha impactado negativamente en la armonía, la paz y la sana convivencia de la comunidad. De aquí la gran necesidad de que el Estado colombiano siga trabajando en la creación y el fortalecimiento de espacios que promuevan la paz y la reconciliación en la sociedad, especialmente en los territorios de los pueblos originarios.

Ante esta realidad, la población nasa se ha organizado en diversos grupos destinados a preservar la lengua y la cultura, como se ha revelado en las entrevistas semiestructuradas realizadas a sus integrantes. Entre sus prácticas de resistencia, fue posible identificar las siguientes: la asignatura nasa yuwe para que los estudiantes fortalezcan las competencias lingüísticas; las cuatro ceremonias ancestrales a lo largo del año, mediante las cuales se fortalecen las raíces culturales y el dialecto; el alfabeto unificado por el pueblo nasa hace dos años, tras una discusión política; los mandatos (leyes internas) que promueven la educación propia y la creación de material didáctico (música, cartillas, cuentos, entre otros); las mingas pedagógicas o comunitarias; las redes sociales en las que difunden las actividades y la lengua. Asimismo, la Autoridad Mayor y los dinamizadores (docentes) ejercen una labor activa en la revitalización de la lengua.

Al hablar de la educación propia, hay que resaltar que esta desempeña un papel protagónico en el Territorio Nasa Páez – Huila. Desde la etapa de educación inicial hasta la educación me-

dia, se les inculca a los niños, niñas y jóvenes un fuerte sentido de identidad y aprecio por su cultura, con la enseñanza del nasa yuwe y la transmisión de todas sus tradiciones culturales y sabiduría ancestral.

En este sentido, los Semilleros, conocidos como UCA (Unidad Comunitaria de Atención del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar) y la Institución Etnoeducativa Kwe Dzi'j, han desempeñado un papel fundamental en la comunidad. Su labor ha sido esencial para el desarrollo y fortalecimiento de la identidad cultural y la lengua propia. Todas las iniciativas educativas están orientadas hacia la promoción y apreciación de su cultura. La articulación que tienen con la comunidad ha permitido un intercambio de saberes y experiencias que fortalecen el tejido social y la continuidad de sus tradiciones ancestrales y cosmovisión.

Por último, antes de finalizar con este artículo y en sintonía con la investigación realizada y como producto de esta, la construcción de la página web <https://www.nasapaezhuila.com/> que representa una acción intercultural colectiva que contribuye a la preservación del nasa yuwe y la cultura nasa. Esta es una herramienta que no solo sirve para documentar y compartir sus prácticas de resistencia, sino que es un recurso educativo vital para conocer los rasgos lingüísticos de esta comunidad indígena del Huila. La página web proporciona un espacio interactivo en el cual la comunidad Nasa puede acceder a una fuente confiable y enriquecedora de conocimiento sobre su lengua y su cultura. Este recurso facilita la transmisión intergeneracional de saberes y promueve el aprecio, el respeto por la diversidad lingüística y cultural presente en el Territorio Nasa Páez – Huila.

En prospectiva, se recomienda abrir una línea de investigación que analice el tipo de educación que se está ofertando en las comunidades indígenas de Colombia y haga propuestas de educación propia centrada en la comunidad, antes de su asimilación a una cultura de mayor raigambre político, sociocultural y económico. De igual manera, es importante trabajar en la formulación de un currículo para las comunidades indígenas, lo cual requeriría un equipo interdisciplinar de etnometodólogos, etnoeducadores, antropólogos, sociólogos, lingüistas, líderes indígenas, entre otros especialistas que sean conocedores de la idiosincrasia cultural de esos pueblos y que promuevan la inclusión y la interculturalidad.

Referencias

- Areiza, L. (2011). ¿Lenguas en contacto o lenguas en conflicto? Lenguas amenazadas. *Lenguas en contacto y bilingüismo: revista digital*, 1, 11-20. <http://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co/175/>
- Camelo, S. (2017). Poéticas indígenas de resistencia y reconstrucción plural de comunidad. *Nómadas*, 46, 111–127. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n46a7>
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 10. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Corredor, T. J. (2014). La muerte de las lenguas: hacia unas consideraciones generales. *Enletawa Journal*, (6), 113-124. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/enletawa_journal/article/view/3087/2796
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf
- De Sousa, B. (2018). Introducción a las Epistemologías del Sur. En P. Meneses, y K. Bidaseca (Eds.), *Epistemologías del Sur* (pp. 25-61). <https://doi.org/10.2307/j.ctvnp0k5d.4>
- Benito del Valle, A. (2020). Vitalización y reproducción de la lengua Nasa Yuwe: dos modelos educativos en un contexto sociolingüístico minorizado. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 101-137. https://www.ehu.es/ikastorratza/24_alea/5.pdf
- Giraldo, D. (2013). Lengua e identidad: el caso de la lengua muisca en Colombia. *Lenguas en contacto y bilingüismo. Revista digital*, (4), 1-17. <https://bibliotecadigital.caroycuervo.gov.co//986/1/LENGUA%20E%20IDENTIDAD-REV-LYB-No%204.pdf>
- Girón, J. (2010). *Algunos datos sobre la vitalidad lingüística en 14 pueblos nativos de Colombia*. [Trabajo de investigación, Universidad Externado de Colombia]. Instituto Caro y Cuervo. https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/ICCAadmin/ICC/documentos/vitalidad_linguistica.pdf
- Ministerio de Cultura (2011). *Lenguas vivas en Colombia. Autodiagnóstico sociolingüístico: Lengua Nasa Yuwe y Namtrik*. <https://acortar.link/TU1vrH>

- Ministerio de Cultura (2022). *Plan Decenal de Lenguas Nativas de Colombia 2022-2032*.
<https://www.mincultura.gov.co/areas/poblaciones/APP-de-lenguas-nativas/Paginas/plan-decenal-de-lenguas-nativas-2022--2032.aspx#:~:text=El%20Plan%20Decenal%20de%20Lenguas,que%20integra%20y%20prioriza%20las>
- Pardo, N. (2007). Diversidad Lingüística y Tolerancia en Colombia. *GIST – Education and Learning Research Journal*, (1), 11–23. <https://latinjournal.org/index.php/gist/article/view/558>
- Pachón, X. y Correa, F. (1997). *Lenguas Amerindias. Condiciones sociolingüísticas en Colombia*. Instituto Caro y Cuervo. https://lenguasdecolombia.caroycuervo.gov.co/ICCAadmin/ICC/documentos/articulo_paez.pdf
- Ramírez, L. (2021). *Nasa yuwe, semillas de vida en el Cauca (episodio 3 - Radio Nacional de Colombia)*. [Podcast]. <https://acortar.link/HJcpUN>
- Ramírez, O., Vidal, J., Bermúdez B. y Ruíz, U. (2001). Comunidades indígenas: una expresión de la diversidad étnica y cultural en el Huila. *Entornos*, 2(14), 33–39. <https://journalusco.edu.co/index.php/entornos/article/view/365/675>
- Rojas, T. (2019). Una mirada a los procesos en torno a la educación con los pueblos indígenas en Colombia. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 10(1), 9–34. <https://doi.org/10.18175/vys10.1.2019.03>
- Secretaría de Educación Distrital (2020). *Caminar de las Semillas en la Educación Propia*. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/7f50bbc0-5d0d-47d1-a8d3-31130159027a/content>
- Sampieri, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. <https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- UNESCO (2003). *Vitalidad y peligro de desaparición de las lenguas*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183699_spa?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-0c3ddd3b-f9fa-4844-a48d-ee084651105

- Velasco, Y. (2020). *Estrategias revitalizadoras para el restablecimiento de la transmisión intergeneracional del Nasa yuwe con familias del resguardo de Toez, Caloto, Cauca*. [Tesis de maestría, Universidad del Cauca]. Universidad del Cauca. <https://acortar.link/5FIZwr>
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Investigación etnográfica e investigación-acción. Mapas y herramientas para conocer la escuela*. Editorial Brujas.

Citar artículo como:

Díaz-Sánchez, E. (2024). Prácticas de resistencia en el uso de la lengua nasa yuwe del Territorio Ancestral del Resguardo Indígena Nasa. *Educación y Ciudad*, (47), e3120. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3120>

Fecha de recepción: : 18 de enero de 2024

Fecha de aprobación: 2 de mayo de 2024

Marcos de políticas para la digitalización de las universidades públicas de México y España

Policy Frameworks for the Digitalization of Public Universities in Mexico and Spain

José Antonio Ramírez-Díaz¹

Resumen

El presente artículo es producto de una investigación que reúne a instituciones de educación superior mexicanas para caracterizar las trayectorias tomadas al incorporar las tecnologías digitales en sus procesos internos. Su objetivo es analizar el tránsito de las políticas gubernamentales hasta su implementación en las organizaciones. La metodología revisa la intertextualidad entre documentos de diverso género, promulgados para impulsar la incorporación de la tecnología digital en el nivel superior de la educación. Al relacionar los textos se pudo identificar un proceso de argumentación que opera como referente de significado en la toma de decisiones. En la comparación entre España y México se reconoce que el marco de referencia ibérico cuenta con mayor precisión legal en objetivos, estrategias, acciones e indicadores lo que, unido a un importante financiamiento, robustece su gestión e implementación en las universidades españolas. En el caso específico del análisis de la Universidad de Guadalajara en México se aprecia que las políticas universitarias están segmentadas y centradas en la incorporación de tecnología a una parte de sus procesos. Se concluye que los marcos de referencia gubernamentales son imprescindibles para orientar el diseño de políticas para la transformación digital de las universidades.

Palabras clave: elaboración de políticas, gobierno, educación, universidad, digital

¹ Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades. Departamento de Estudios en Educación. Correo electrónico: jose.ramirez0036@academicos.udg.mx ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3354-1842>.



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3124](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3124)



Abstract

This article is the product of a research work that brings together Mexican Higher Education institutions to characterize the paths taken in integrating digital technologies into their internal processes. Its objective is to analyze the transition from government policies to their implementation in organizations. The methodology reviews the intertextuality among documents of various genres issued to promote the incorporation of digital technology at the higher education level. By relating the texts, a process of argumentation was identified which serves as a reference point for meaning in decision-making. When comparing Spain and Mexico, it is recognized that the framework of the former has greater legal precision in terms of objectives, strategies, actions, and indicators, which, along with significant funding, strengthens management and implementation. In the specific case of Universidad de Guadalajara in Mexico, it is noted that university policies are segmented and focused on incorporating technology into a part of their processes. This work concludes that governmental reference frameworks are essential for guiding the design of policies for the digital transformation of universities.

Keywords: policymaking, government, education, university, digital

Introducción

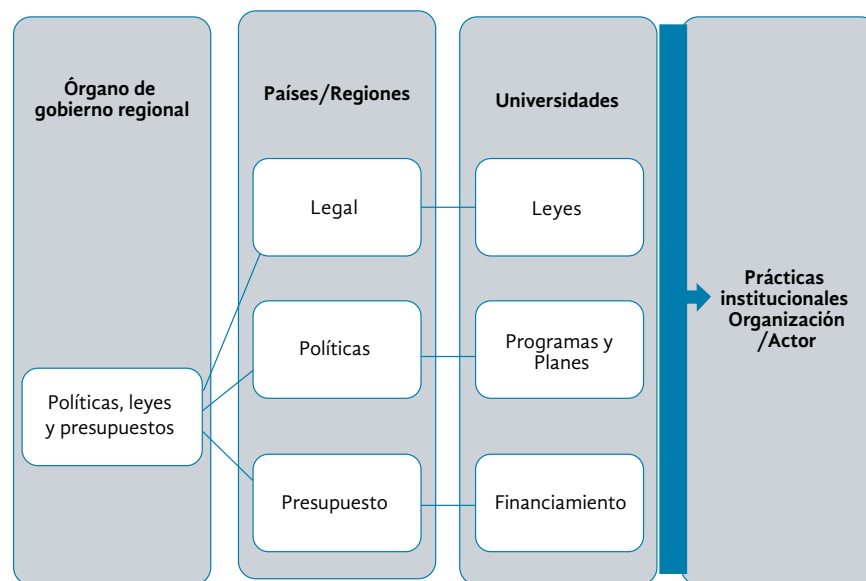
La importancia de las tecnologías digitales (TD) en la vida social y económica se hizo patente luego de su empleo intensivo durante la pandemia por COVID-19, lo cual generó nuevas formas de interacción mediada por dispositivos electrónicos. Estas condiciones pautaron acciones gubernamentales para diseñar rutas de cambio en sectores como el económico, comercial y educativo. La producción industrial robotizada, el comercio en línea, la ciberseguridad, los códigos QR en el transporte y el uso de las plataformas para impartir clases son ejemplos de su uso adoptado. En estas actividades, el reto de los gobiernos ha sido mejorar la infraestructura y desarrollar las capacidades para su empleo.

Las TD son consideradas como el conjunto de herramientas tecnológicas, tecnologías emergentes, sistemas automáticos, dispositivos, recursos tecnológicos y de analítica de datos capaces de generar, almacenar y organizar información para automatizar procesos y reducir sus tiempos (Ciarli *et al.*, 2021). En este artículo se abordan los cambios planeados por las universidades para incorporar las TD a sus procesos académicos y administrativos a través de su relación documental con la política nacional e internacional.

Se traza un eje de análisis entre textos de política que inicia con los documentos internacionales y termina con los emitidos en dos universidades estudiadas: Murcia (España) y Guadalajara (México) (Figura 1), lo que permite identificar la densidad de su interrelación y su función para la incorporación de las TD en la educación superior. La intertextualidad se refiere a la presencia de un texto en otro, bajo una inscripción explícita, que puede hacer referencia a prescripciones, elementos epistémicos, referencias textuales o ideas implícitas de autores (Bazerman, 2003).

Figura 1

Trayectoria de la intertextualidad



Nota. Marco de referencia intertextual de las políticas universitarias.

El artículo compara datos emergentes del proceso de universidades españolas con avances de una investigación entre instituciones mexicanas de educación superior para explorar sus planes de digitalización, teniendo como denominador común sus marcos de políticas. En México está alineado a la Agenda Digital Educativa (ADE) y a la legislación derivada de la Reforma Educativa 2020 (RE), que otorgaba protagonismo al uso de las TD, pero no se consolidó, como la mayoría de las reformas y políticas nacionales carentes de definiciones precisas y acordes a

las necesidades de la sociedad mexicana, de evaluación de sus resultados o incorporación de los avances de los programas anteriores (Aboites, 2023; Garduño, 2023; Latapí, 1975).

En el caso mexicano, la pregunta de investigación inicial se centraba en: ¿Cuáles son las condiciones y los factores de implementación de las políticas que ralentizan la puesta en marcha de la Agenda Digital Educativa? Los avances obtenidos mostraron la importancia de extender el proyecto para hacer una comparación con los procesos de las universidades españolas.

Las políticas de las universidades estatales, como parte de las políticas públicas, resaltan características de la relación entre Estado y universidad, que generan una dinámica particular en esta última. La relación transitó, en el pasado, por una universidad orientadora de la sociedad a una universidad que responde a demandas concretas del Estado para ser adaptadas en sus distintas funciones. Esta relación se establece por medio de sus políticas (Espinoza *et al.*, 2011).

Las políticas transitan por fases de negociación en las que se evalúan y jerarquizan los problemas y las formas de resolverlos. Las decisiones se interrelacionan en un amplio conjunto de textos legales, diagnósticos y valoraciones hasta llegar a su implementación como programas, orientaciones o directivas. Este trayecto se denomina transposición y tiene etapas analíticas: a) estrategia para transponer la directiva a través de órganos técnicos; b) rango formal de la transposición, en el que se analizan las acciones para garantizar el efecto útil de las directivas; c) la independencia para crear o vincular órganos competentes de aplicación con los procedimientos adecuados al implementarla; d) plazo de transposición y contenido regulatorio de la directiva en las normas internas; e) audiencia para garantizar la adopción de la directiva; y f) comunicación o informe (Arzoz, 2013).

La investigación se justifica al identificar limitantes en el diseño y la implementación de una eficiente política universitaria sobre las TD. El análisis de los textos plantea el reto de analizar la TD desde su definición conceptual para evitar significarla como un medio de transferencia de la información de lo analógico a lo digital, en procesos desordenados, carentes de modelos educativos que denoten su papel y desatenderla como transformación de la cultura (Llorens y Fargo, 2022; Warner y Wäger, 2019).

Así mismo, invita a revisar la creación, coordinación y realización de la agenda digital en los procesos universitarios para prospectar sus funciones sustantivas. El artículo muestra los límites de las universidades para adoptar el cambio digital y cubrir las actuales demandas en un marco intergubernamental de políticas.

Metodología

Se trata de una investigación descriptiva que analiza la relación intertextual de los documentos de política y legales en diferentes niveles de gobierno, así como los programas internos de las instituciones educativas que se complementan con entrevistas a funcionarios clave y revisión hemerográfica. Se emplea información existente en los portales de gobierno y las universidades de estudio.

El análisis intertextual inicia con las preguntas ¿qué se busca en los textos y para qué? Se identifican textos específicos por examinar. El análisis puede iniciar en un texto y hacerse extensivo a otros, buscando las citas o referencias explícitas o identificando rastros de otros textos; a partir de ello se producen relaciones que demuestran la correspondencia entre textos y cómo se usan para construir otros (Bazerman, 2003).

El análisis de intertextualidad se ha aplicado al estudio de las políticas (Resende, 2017; Fischer y Forester, 1993). Los textos de política institucional universitaria son objetos de análisis que se redactaron mediante negociación, con referencia a otros textos de política en diferentes niveles (nacional e internacional) y operan como un marco discursivo de referencia.

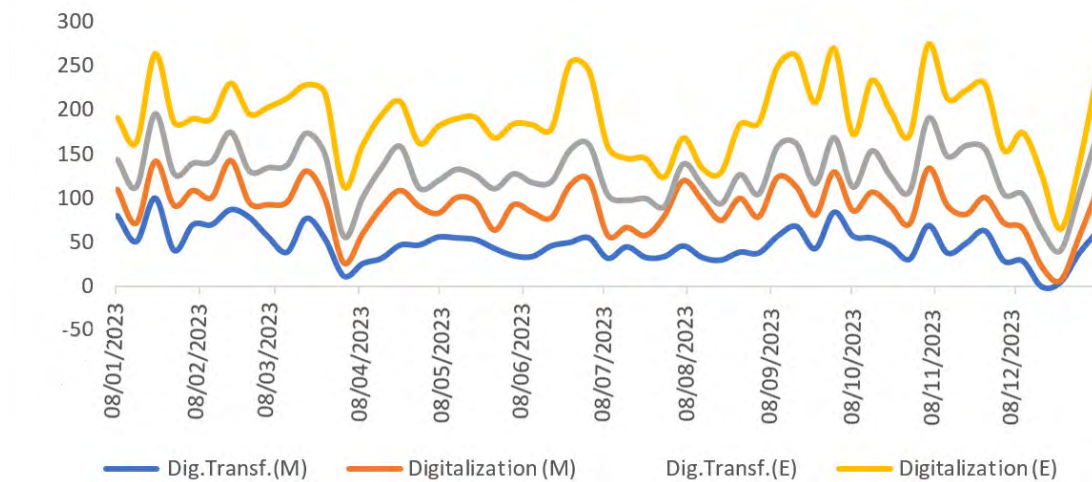
A partir de los resultados del análisis del marco mexicano, constituido por los textos de política nacional, se decidió extender el análisis hacia el marco de referencia de la universidad española. Los documentos fueron agrupados por niveles de gobierno hasta llegar a las instituciones educativas. Para su revisión, organización y análisis se consideraron como apartados clave: las orientaciones y directivas sobre infraestructura, competencias individuales y colectivas, modelo educativo y administración.

Resultados

Como indicador del interés social en el tema, se hizo una revisión en Google de la frecuencia de búsqueda de palabras asociadas a la TD en el año 2023. Los resultados mostraron contrastes entre usuarios de México y España. En el caso de las palabras: transformación digital y digitalización, se encontró que esta última fue la más buscada en ambos países y que en España hay mayor frecuencia de búsqueda de los dos términos (Figura 2).

Figura 2

Comparativo México y España. Transformación digital - digitalización

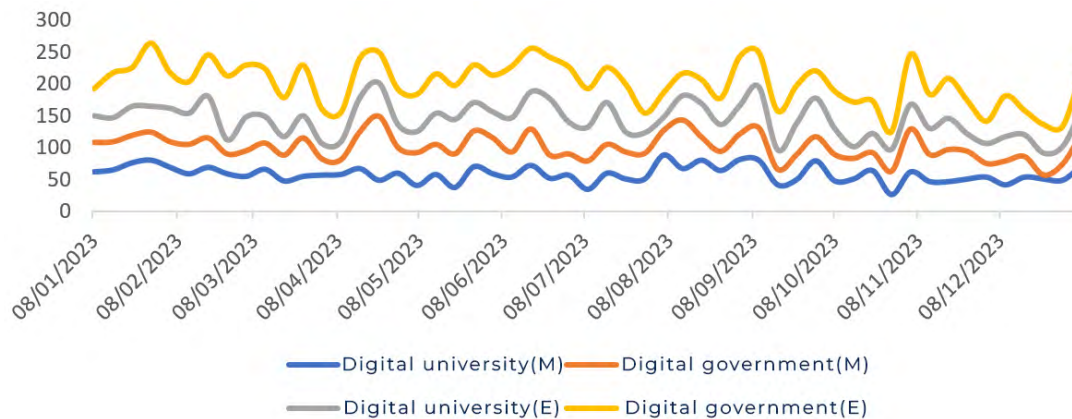


Nota. Fuente: GoogleTrends en 2023. Dato mensual.

Una segunda revisión permitió conocer la institución más asociada con lo digital. Al usar los términos universidad digital - gobierno digital, se pudo conocer que hubo mayor búsqueda de ambos en España y el concepto con mayor rastreo fue el de gobierno digital (Figura 3). En las dos consultas, los resultados denotan el interés público para informarse de un tema que recientemente incrementó su presencia mediática al conocerse del uso de la Inteligencia Artificial en la vida diaria. Las diferencias en la frecuencia de consultas entre países muestran semejanza con el énfasis puesto por los gobiernos en desarrollar políticas para la transformación digital que incidan en la vida general.

Figura 3

Comparativo México-España. Institución asociada a digital



Nota. Fuente: GoogleTrends en 2023. Dato mensual.

Las políticas para la digitalización en España

La Unión Europea (UE) cuenta con personalidad jurídica para legislar sobre los Estados miembros. Sus ordenamientos jurídicos están divididos en: a) Tratados y principios generales; b) Derecho derivado; y c) Derecho subsidiario. El derecho de la Unión tiene primacía sobre el nacional de cada país miembro. Los instrumentos jurídicos de la UE se dividen en: a) reglamentos; b) la directiva; c) la decisión (Unión Europea [UE], 2023a).

Las directivas son normas para armonizarlas con las legislaciones de los países miembros. Trasladan las metas comunes en textos de políticas, jurídicos y técnicos mediante un proceso interno de varias etapas: a) implementarla por medio de órganos técnicos; b) analizar las acciones para garantizar un efecto útil de las directivas; c) crear y vincular las instituciones y procedimientos; d) establecer el plazo de transposición mediante un contenido regulatorio a las normas internas; e) definir espacios de audiencia para garantizar la adopción de la directiva y, f) emitir informes (UE, 2016).

La ordenación de las políticas y directivas en la UE tiene como órgano rector a la Comisión Europea, la cual elabora las propuestas de legislación y aplica las decisiones tomadas por el Parlamento Europeo y el Consejo de la UE, comprueba que se cumplan acuerdos y directivas, gestiona las políticas y asigna fondos del presupuesto. La actual Comisión Europea (2019 –

2024) opera el programa denominado “*The Digital Decade policy program 2030*” (UE, 2022), en un marco jurídico común y con proyectos de colaboración para los Estados nacionales, lo que le permite evaluar avances, programar financiamiento y divulgar leyes particulares sobre servicios y mercados digitales, identidad digital, inteligencia artificial, estrategia de datos, estrategia industrial, tecnología y tráfico espacial, defensa, y comercio.

Entre sus propósitos destaca formar especialistas en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), desarrollar capacidades digitales básicas en la población (incluyendo personas de avanzada edad y alumnos de los sistemas escolarizados), optimizar la transformación digital de las empresas, incrementar la infraestructura digital y lograr la digitalización de servicios públicos en la región. Se han definido estrategias para cada objetivo. Existe una plataforma de datos abiertos donde se puede consultar información sobre presupuestos y gastos de los fondos asignados al desarrollo de un mercado digital que impulsa la creación de negocios especializados en condiciones justas (UE, 2023b).

En el caso del sector educativo, se busca un cambio digital de alta calidad, inclusivo y accesible, mediante el Plan de Acción de Educación Digital 2021-2027 (UE, 2018), para contribuir a que los Estados nacionales se adecuen a las demandas de la era digital y alcancen los objetivos del Espacio Europeo de Educación. La educación atiende las demandas establecidas en los documentos: “Una Europa Adaptada a la Era Digital” y “Next Generation EU”. Así como la Agenda de Capacidades Europea para preparar a los trabajadores al nuevo mercado laboral en el que se hace uso de instrumentos digitales. Con ello, se busca impulsar el incremento de la competitividad sostenible y la búsqueda de equidad social, integrando el aprendizaje y la formación a lo largo de la vida y en el trabajo (UE, 2021).

El conjunto de documentos enunciado constituye un marco de acción colectiva para la transformación digital de la UE, que se transmite para crear estrategias específicas de cambio en cada país. España plasmó una hoja de ruta denominada “España Digital”, la cual presta atención a tres ámbitos estructurales: Infraestructura y tecnología, Economía y personas. Sus acciones están orientadas al crecimiento económico, la disminución de la desigualdad social, el aumento de la productividad y el aprovechamiento de nuevas oportunidades basadas en el uso de tecnologías (Gobierno de España, 2022b; 2021).

Diseñaron ocho planes digitales específicos, con presupuesto inicial de 20 millones de euros, los cuales se muestran en el portal España Digital (Gobierno de España, s.f.-a): Plan para la Conectividad y las Infraestructuras Digitales; Estrategia de Impulso de la Tecnología 5G; Plan Nacional de Ciberseguridad; Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial; Plan de Digitalización de las Administraciones Públicas 2021- 2025; Plan de Digitalización de Pymes 2021-2025;

Plan de Impulso al Sector Audiovisual y; el más relacionado con la educación, Plan Nacional de Competencias Digitales (PNCD), en el cual se definen competencias básicas para la ciudadanía, competencias digitales especializadas para el trabajo y la estructura de competencias digitales de los estudiantes (Gobierno de España, 2022a).

Las acciones del sector educativo español (Tabla 1) se aprecian articuladas y en comunión con el Marco de políticas de la UE, a través del Programa de Mejora de la Competencia Digital Educativa. Refieren una serie de estrategias para la digitalización general con un esfuerzo guiado para que cada institución diseñe el Plan Digital de Centro e incluyan la forma de desarrollar las competencias digitales docentes y del alumnado (Gobierno de España, s.f.-b).

Tabla 1

Comparativo de los Marcos de Políticas para fundamentar los Planes institucionales de las universidades

	Gobierno y tratados	Políticas regionales / nacionales	Leyes	Financiamiento
Internacional	Órgano de gobierno regional para los países: Comisión Europea.	Diversos instrumentos de política para los ámbitos de gobierno, seguridad, vida social y economía.	Las leyes se modifican a partir de los acuerdos políticos tomados. Se inicia con cambios en el nivel regional que se trasladan a los países nacionales por medio de directivas. La adopción de las directivas promueve cambios a nivel nacional y regional.	En España presupuesto para digitalización nivel superior: 1) mejora de infraestructuras digitales, el equipamiento, las tecnologías, la docencia y la evaluación digitales universitarias con presupuesto inicial de 146.880.000€; 2) recualificación de credenciales 50.000.000€; 3) formación personal docente e investigador 383.120.000€.
Nacional	Tiene política de Gobierno Nacional de España y Gobierno de Murcia participan activamente.	España Digital; Programa de Mejora de la Competencia Digital Educativa; Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia; Plan de Centro.		

Universidades españolas (Plan Institucional). Incorpora TD, muestra fundamento intertextual y orientado desde gobierno regional.				
Procesos de Transformación institucional, cultura organizacional y mundo de vida de actores. Plan de la Universidad				
Universidades mexicanas (Plan Institucional). No incorpora la TD. Sin referente nacional.				
Nacional	El Gobierno Federal no incluyó el tema digital en sus políticas de educación superior. Misma situación del gobierno estatal.	Estrategia Digital Nacional 2021 – 2024, reducida al Proyecto “Internet para todos” (2021) cuestionado por intrascendente e inoportuno; Agenda Digital Educativa (inactiva desde 2019 y suspendida en 2022); Reforma en Telecomunicaciones 2013 (suspendida en 2019).	La Ley Federal de telecomunicaciones data de 2014 y corresponde a la Reforma promovida en 2013. En 2019 se canceló la licitación de la Red Troncal. La Ley General de Educación (2019) reconoció las modalidades mixtas y a distancia y la centralidad de la Agenda Digital Educativa que se frenó en 2022.	El presupuesto del año 2024 es de \$46,526,197 pesos. Aproximadamente 2 millones y medio de euros para nivel básico. La educación superior no tiene presupuesto.
Internacional	En materia digital el tratado cuenta con capítulo centrado en comercio. No incluye ningún otra actividad social, productiva o educativa.	No hay políticas comunes fuera de comercio digital.		
	Existe un tratado comercial con Canadá y Estados Unidos de Norteamérica. No existe órgano de gobierno regional común entre países.	Tratado de Libre Comercio. México, Canadá, USA. Políticas internacionales en materia de comercio. Se incluye comercio digital.		
	Gobierno y tratados	Políticas regionales / nacionales	Leyes	Financiamiento

Las directrices y el apoyo específico al nivel superior educativo se publican en el Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. La intención es modernizar el sistema universitario con el objetivo de: “Estimular la innovación y transformación digital desde la universidad. Las universidades pueden convertirse en actores centrales en los procesos de transformación digital que se están produciendo en nuestras sociedades y, en particular, en las zonas en declive demográfico” (p.11). Hay una línea de acción para la mejora de infraestructuras digitales, el equipamiento, las tecnologías, la docencia y la evaluación digital universitaria con un presupuesto inicial de 146.880.000 €. Este plan se relaciona al de recualificación e internacionalización del personal docente e investigador (383.120.000 €) y al Plan para el desarrollo de microcredenciales universitarias (50.000.000 €) (Gobierno de España, 2023).

La extensión del financiamiento a universidades les ha permitido trabajar en: infraestructura, política, formación, estrategias de formación, estímulos y comunicación. Los avances han sido evidentes pues varias de ellas ya cuentan con vicerrectorados especializados, poseen objetivos en planes específicos de transformación digital o los incluyen en su plan estratégico global. A nivel colectivo, las universidades muestran sus progresos en un habitual Informe de Madurez Digital (Castañeda, *et al.*, 2023; Crespo, 2023; Fundación CyD, 2023).

Al hacer el análisis en lo particular, se evidenció que la Universidad de Murcia, desde 2018, generó las condiciones legales para dar rumbo a su estrategia digital y definió una hoja de ruta para sus planes estratégicos y operativos de Transformación Digital y de Tecnologías de la Información. Su proyecto parte de un diagnóstico específico para la Transformación Digital y adopta siete líneas estratégicas, agrupó 24 objetivos y 85 acciones que se afilian a los ejes definidos para la región europea y alude a lo dispuesto por el gobierno local (Gobierno de Murcia, 2023; Universidad de Murcia, 2022).

La política para la digitalización en México

El referente internacional de política regional es el Tratado de Libre Comercio, que reduce su contenido al intercambio comercial entre Canadá, USA y México. Exclusivamente, en ese rubro, el documento tiene adscrito un capítulo en materia digital. No existe algún otro contenido que mencione el tema digital.

Para precisar las características de la digitalización en la educación superior de México, es necesario ubicar la posición del Gobierno Federal sobre las telecomunicaciones; sector en el cual se han llevado a cabo dos reformas que delimitan las actuales políticas para la digitalización. La primera se realizó en los años noventa, dentro de la ola de privatizaciones que adelgazó la participación del Estado; se toleró la venta de patrimonio público y liberalizó las

actividades del sector. La última reforma es de 2013 y posicionaba la participación estatal para complementar la inversión privada que descuidó la incorporación de las nuevas tecnologías en regiones rurales del país (Mariscal, 2020).

La legislación de 2013 distribuía el acceso a las telecomunicaciones estimulando una mayor competencia en televisión, radio y telefonía. Se propuso una red troncal de telecomunicación, se creó una Agenda Digital para garantizar el acceso público a Internet, fomentar la inversión pública y privada en telesalud, telemedicina e incentivar el gobierno digital con datos abiertos. La reforma no alcanzó a implementarse y muchos aspectos quedaron truncados hasta 2019. Entre los pendientes estaba la regulación de las grandes empresas de telecomunicaciones y radiodifusión, mejorar el alcance de la conectividad y disminuir la brecha digital (Montero, 2019).

Varios problemas estructurales limitaron el desarrollo para operar la educación con medios digitales, iniciando con la baja infraestructura para distribuirla geográficamente en las poblaciones rurales. En las zonas urbanas el 81,6 % de la población usa Internet y el 70 % cuenta con conexión; mientras que en las zonas rurales el 56,5 % usa Internet y solo el 40 % de los hogares posee conexión. El 50 % de quienes no usan Internet son mayores de 55 años y, el 90 % de quienes no lo usan, se ubican en los estratos socioeconómicos bajos (Evaluare, 2023).

Desde su campaña política, el actual presidente de la República afirmaba que terminaría con las manifestaciones del neoliberalismo en la vida social y económica del país. Al arribar al poder en 2019, canceló las licitaciones de la Red Troncal asegurando que habría una propuesta futura para que las regiones apartadas y pobres tuvieran acceso a las TIC. La política federal del sexenio, en torno a la digitalización del país, se articuló en un par de documentos: la Estrategia Digital Nacional 2021 – 2024 (EDN) y la ADE.

La EDN fundamenta su creación a partir del Plan Nacional de Desarrollo 2019 -2024. Su meta única es alcanzar la cobertura de Internet en todo el país para eficientar los procesos de gobierno. Sin embargo, en el Proyecto “Internet para todos”, no se especificaron estrategias o financiamientos para la digitalización en el país (Gobierno de México, 2021). El documento fue muy cuestionado por emitirse tarde, no presentar un diagnóstico situacional, no mostrar la posición de las entidades federativas respecto a las necesidades de digitalización, no poseer elementos para la medición de sus avances y ostentar un fuerte contenido ideológico. La conclusión fue que el país carecía de un plan o estrategia para la inserción de las TIC en la vida social y productiva (Otero, 2021).

El Gobierno Federal redujo sus esfuerzos a la ampliación de la infraestructura para el uso del Internet y desdeñó crear un plan nacional con orientaciones para dirigir los esfuerzos colectivos. La consecuencia inmediata fue la discrecionalidad y fragmentación de los planes, los programas y las políticas institucionales de los sectores social, económico y gubernamental para incorporar las TD a sus procesos.

El sector educativo nacional, durante un tiempo mantuvo vigente un proyecto de trabajo común bajo los criterios de la ADE, diseñada en el sexenio anterior. Al ser retomada en la RE de 2020, planteaba desafíos para ejecutar, sostener y proyectar las acciones para la digitalización de la educación, concebidas por el gobierno antecesor. Pretendió incrementar la conectividad en los hogares para mejorar la apropiación de las tecnologías en su uso escolar, redefinir el cambio pedagógico y los modelos formativos con uso de las tecnologías, mejorar las competencias digitales y desarrollar recursos y plataformas de gestión de aprendizaje.

Al no contar con modelos de gobernanza para la inclusión digital propuso elaborarlos y, con ello, lograr la coordinación entre los diferentes niveles de gobierno, articulando los liderazgos institucionales para mantener una visión común. Buscó sistematizar la información para evaluar las iniciativas y analizar las trayectorias de la población en situación vulnerable. La ADE modernizó la concepción de la TD en educación al definirlas como Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD) y alentaba el uso intensivo de la tecnología en la educación para atender rezagos sociales y educativos (Gobierno de México, 2020).

La ADE tuvo su resplandor al producirse el confinamiento por el COVID-19. Su divulgación tuvo un fuerte impulso con el uso de la plataforma @prende.mx, medio de consulta de materiales auxiliares para la enseñanza a distancia. Con el retorno a la nueva normalidad, el tema del uso de la TD en la educación empezó a desvanecerse al igual que los apoyos financieros que tenía este ámbito. Por ejemplo, para el año 2024 se presupuestaron \$46,526,197 pesos para la Dirección de @prende.mx, centrada en el nivel básico de todo el país. Pero el nivel superior nunca contó con presupuesto para el cambio digital en este sexenio (Gobierno de México, 2023).

Dadas las limitaciones de infraestructura, organizativas y de capacidades en las que se encuentran las universidades públicas de México, con la ausencia de políticas de gobierno y sin financiamiento alguno, resultaba prácticamente imposible encontrar acciones para la transformación digital, cualquier proceso colectivo quedaba supeditado a las iniciativas y a los liderazgos particulares.

La Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en octubre de 2020, promovió la creación de una Agenda Colaborativa que planteaba ejes estructurales para el uso de las tecnologías en la educación. Entre ellos, el rediseño de los modelos educativos, la formación de docentes para la innovación, la difusión y uso de recursos tecnológicos educativos abiertos, la mejora en la infraestructura tecnología y el incremento de la conectividad para desarrollar una cultura digital incluyente.

Planteó los objetivos para diseñar un programa indicativo del desarrollo de la educación superior con una visión convergente entre las universidades nacionales. Logró articular voluntades entre las instituciones educativas, el sector privado y diferentes secretarías de gobierno, pero no pudo consolidar este esfuerzo (ANUIES, 2020). Anualmente, la ANUIES organiza un evento donde presenta resultados sobre el estado de las TD en la educación superior y facilita el intercambio académico sobre el tema.

La Universidad de Guadalajara (UdeG) tuvo su reapertura moderna en 1914. En los años noventa, se organizó en un modelo departamental y como una Red de centros universitarios distribuidos en todo el territorio de Jalisco. La Red Universitaria es un complejo de 6 centros, ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara y 9, en municipios del interior del Estado. A ellos, se agregan el Sistema de Educación Media Superior y el Sistema Virtual. La matrícula semestral rebasa los 300 mil estudiantes (Ramírez y Ramírez, 2024).

La planificación de sus actividades institucionales parte del Consejo de Rectores y el Consejo General Universitario quienes, a través de consulta, proponen una agenda de trabajo sexenal que se verá plasmada, después de recabar opiniones de la comunidad universitaria, en el Plan de Desarrollo Institucional (PDI) que será el referente del diseño de planes en cada centro de la Red Universitaria (Universidad de Guadalajara, 2023).

La fundamentación del PDI se sitúa en línea con los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y no integra objetivos o estrategias de los documentos de planeación y programación de los gobiernos federal o estatal. El documento articula cuatro propósitos sustantivos: Docencia e innovación académica, Investigación y Transferencia tecnológica y del Conocimiento, Extensión y Responsabilidad Social y Difusión de la cultura. En ellos se adscriben 14 Programas Institucionales para su adopción en los centros universitarios, y la mención a las TIC o a la digitalización en sus funciones y procesos es marginal (Universidad de Guadalajara, 2023).

Dentro del PDI, el eje de Docencia e Innovación curricular señala, en el Programa de Innovación Curricular, la necesidad de actualizar los currículos y adoptar metodologías innova-

doras de enseñanza. También marca que el aprendizaje requiere del uso de las TICCAD en los espacios virtuales y presenciales. Sin embargo, no hay congruencia entre la descripción del programa, las estrategias y los indicadores. Tampoco hay propuesta para incorporar las TICCAD en nuevos modelos educativos o integrarles en los currículos reformados. El programa de Acceso a la Educación esboza el objetivo de incrementar el acceso de los estudiantes y diseñar cursos virtuales para liberar los espacios físicos (Universidad de Guadalajara, 2023).

El Programa Gestión Institucional incluye estrategias con uso de tecnologías, para innovar los procesos institucionales y simplificarlos. Sin embargo, no presenta indicadores específicos sobre estas estrategias, pues solo se contabilizarán el porcentaje de procesos institucionales optimizados (Universidad de Guadalajara, 2023).

La UdeG, en el pasado, tuvo un documento vinculado a la digitalización de los procesos académicos y de gestión universitaria. Se trata del Plan de Desarrollo de Tecnologías de Información (PDTI), elaborado en 2013, el cual mostraba una ruta de trabajo para integrar las TIC en la universidad. Sin embargo, luego de haber caído en el ostracismo, perdió vigencia al reestructurarse la Coordinación General de Tecnologías de la universidad (Ramírez y Ramírez, 2024).

De los documentos generales revisados, se destaca que el PDI menciona la Ley General de Educación Superior (LGES), el Plan Estatal de Gobernanza y Desarrollo del Estado de Jalisco (PEGD) y el Programa Sectorial de Educación (PSE) pero, no hay vinculación conceptual u operativa con la EDN o la ADE. En cambio, existen citas de los Objetivos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible a los cuales se les da seguimiento con infografías.

Al revisar el tema de la inserción de las TD en los Planes Institucionales de dos centros Universitarios: Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH) y Centro Universitario de los Altos (CUALTOS), se encontró que sus términos y acciones enfatizan la compra de computadoras e impartición de cursos a través de plataformas digitales. No estiman un plan de formación o actualización de competencias digitales para los docentes, los estudiantes o el personal administrativo (Universidad de Guadalajara. CUCSH, s.f.; CUALTOS, s.f.).

Estos centros, se limitan a mejorar las competencias de búsqueda de los profesores en las bibliotecas digitales y los portales científicos, incrementar cursos en línea y certificar competencias digitales sin tener un diagnóstico o una detección de necesidades de actualización formativa. Pretenden impulsar un modelo educativo flexible y diversificar la oferta educativa empleando las TIC, sin crear estrategias, objetivos o indicadores para ello.

Así mismo, se quiere comprar licencias y equipos de cómputo. No hay una estrategia de incorporación de contenidos a los programas de licenciatura. Algunas de las carreras del CUCSH mantienen una estructura curricular que data de 15 años, por lo que, actualmente, la formación de sus alumnos atiende un mercado laboral que ya no existe (Ramírez y Ramírez, 2024).

Conclusiones

El texto tiene como propósito mostrar las diferencias entre los marcos de referencia que fundamentan las políticas institucionales de las universidades de España y México. Estos marcos son asumidos desde la teoría como producto de la intertextualidad que circunscribe el contenido, las referencias bibliográficas o las ideas explícitas incluidas en los planes de las universidades.

El énfasis se pone en la densidad y especificidad de los marcos de referencia para fundamentar las acciones dispuestas en materia de digitalización de los procesos académicos y administrativos cuando se mencionan (o su carencia) en los planes universitarios. Las características de estos marcos tienen un impacto en las decisiones tomadas por los directivos para jerarquizar y definir acciones institucionales en el futuro inmediato en torno a la transformación digital.

La cuestión digital es un imperativo global que forma parte del horizonte de gestión para los contenidos de política pública nacional y de negociación en la toma de decisiones de los funcionarios universitarios. Su inclusión a nivel nacional posibilita otorgarle un lugar en la jerarquización de problemas y necesidades universitarias. Esta relación puede estudiarse ubicando los textos que forman parte de las decisiones articuladas en el ciclo de políticas públicas y constatar sus características en el diseño de políticas y acciones de las universidades públicas. En el caso de la Universidad de Murcia la digitalización muestra alta relevancia mientras que, en la Universidad de Guadalajara, al no estar presente en sus planes, no se proyectan acciones en ese sentido (Figura 1).

La presentación del Marco de Referencia de Políticas, en el que planean las universidades españolas la Transformación Digital, es robusto y preciso. Les facilita desarrollar procesos de toma de decisiones que se muestran en los planes institucionales. Esto se atribuye al conjunto relacionado a políticas y apoyos financieros que se organiza desde la Comisión Europea. La intertextualidad mostrada en los documentos de la Unión Europea define tareas y objetivos, señala ejes de colaboración y crea estrategias de retroalimentación y auditoría para las metas y los objetivos de los planes nacionales en los que se articulan universidad, sociedad y empresa.

Los documentos revisados muestran que, ante la ausencia de directivas de gobierno, los cambios en programas de estudio, la actualización de los profesores, la colaboración interinstitucional para la capacitación de los trabajadores de la industria y el gobierno, así como la generación de nuevas líneas de investigación que incluyan la digitalización, está supeditada a las capacidades institucionales de la universidad.

El artículo genera la posibilidad de continuar explorando el tema de la relación entre la intertextualidad y la toma de decisiones en los diferentes niveles de gobierno. Esto se puede plantear en dos sentidos. El primero de ellos considera la precisión del plan de la Universidad de Murcia para llevar a cabo acciones en pro de la digitalización. En este sentido, se puede estudiar si las estrategias y las directivas de la UE han permitido que los Estados nacionales cuenten con una base discursiva sólida para diseñar sus procesos de cambio en el sector educativo y cómo, esta circunstancia, permite a las universidades consolidar sus planes y programas institucionales para definir objetivos y acciones que impulsen la TD en su interior y, al mismo tiempo, contribuir a los cambios digitales en otros sectores sociales y productivos.

El otro tipo de estudios potenciales puede analizar las alternativas que desarrollan las universidades para atender las demandas a sus funciones sustantivas desde el entorno inmediato y sin contar con el apoyo de los gobiernos nacionales. Temas importantes de este caso son los cambios en programas formativos al modificarse los perfiles de trabajo y los esquemas de producción, y la investigación sobre las formas de interacción social ante la inserción de la digitalización en la vida social. Se trata de investigar qué hacen y cómo afrontan los retos del cambio en sus funciones sustantivas ante la ausencia de un marco de referencia de políticas de gobierno que incluya este tema.

Referencias

- Aboites, H. (2023). Atardecer de un sexenio: la transformación denegada. *El Cotidiano*, 38(238), 7-22. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/pdf/238.pdf>
- Arzoz, X. (Dir.). (2013). *Transposición de directivas y autogobierno. El desarrollo normativo del Derecho de la Unión Europea en el Estado autonómico*. Generalitat de Catalunya. https://www.gencat.cat/governacio/pub/sum/iea/IEA_85.pdf
- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). (2020). Agenda Colaborativa. https://edutradi.anui.es/wp-content/uploads/2021/05/Entregable-1.-Agenda-Colaborativa-VF_web.pdf

- Bazerman, C. (2003). Intertextuality: How texts rely on other texts. In C. Bazerman y P. Prior (Editors). *What writing does and how it does it. An introduction to analyzing texts and textual practices* (pp.83-96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410609526>
- Castañeda, L., Esteve, F. y Adell, J. (2023). La universidad digital: aproximación a un análisis crítico de los planes de transformación digital de las universidades públicas españolas. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 175-198. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.23870>
- Ciarli, T., Kenney M., Massini, S. y Piscitello, L. (2021). Digital Technologies, Innovation, and Skills: Emerging Trajectories and Challenges. *Research Policy*, 50(7), <https://doi.org/10.1016/j.respol.2021.104289>
- Crespo, D. (ed.). UNIVERSITIC. (2023). *Análisis de la madurez digital de las universidades españolas*. Crue Universidades Españolas. <https://www.crue.org/wp-content/uploads/2023/11/Universitic-2022-Crue.pdf>
- Espinoza, O., González, L.E. y Loyola, J. (2011). Relaciones entre las universidades públicas y los gobiernos para el fortalecimiento de la gestión pública en Iberoamérica. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, (50), 5-44. <https://www.redalyc.org/pdf/3575/357533682001.pdf>
- Evaluare (2023). *Brecha digital, políticas públicas y acceso a internet en México: ¿cómo vamos?* Evaluare.
- Fischer, F. y Forester, J. (Eds.). (1993). *The Argumentative Turn in Policy Analysis and Planning*. Duke University Press. <https://doi.org/10.1215/9780822381815>
- Fundación CyD. (2023) *¿Como afrontan las universidades españolas su transformación digital?* https://www.fundacioncyd.org/wp-content/uploads/2023/10/TRANSFORMACION_DIGITAL_CYD.pdf
- Garduño, T. (2023). Marco curricular para la nueva escuela mexicana: un análisis crítico. *El Cotidiano*, 38(238), 33-45. <https://elcotidianoenlinea.azc.uam.mx/pdf/238.pdf>
- Gobierno de España (s.f.-a). *Planes específicos de digitalización sectorial*. Documentos España Digital 2026. <https://espanadigital.gob.es/documentos>

- Gobierno de España (s.f.-b). *Plan de Mejora Competencia Digital Educativa Manual MRR Comp-DigEdu* <https://aee.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:486dc0ef-368e-42db-b5bb-31d3d220aa-6b/04-compdigedu-centros-exterior-v5.pdf>
- Gobierno de España (2021). *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia*. https://www.lamoncloa.gob.es/temas/fondos-recuperacion/Documents/160621-Plan_Recuperacion_Transformacion_Resiliencia.pdf
- Gobierno de España (2022a). *Plan Nacional de Competencias Digitales*. https://espanadigital.gob.es/sites/espanadigital/files/2022-06/Plan%20Nacional%20de%20Competencias%20Digitales_0.pdf
- Gobierno de España (2022b). *Plan España Digital* https://espanadigital.gob.es/sites/espanadigital/files/2022-10/Espa%C3%B1a_Digital_2026.pdf
- Gobierno de España (2023). *Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia. Componente 21. Modernización y digitalización del sistema educativo, incluida la educación temprana de 0-3 años. Adenda*. <https://www.studocu.com/ca-es/document/universitat-de-barcelona/politica-economica-despanya-i-de-la-unio-europea/0310203-adenda-plan-de-recuperacion-componente-21/87519820>
- Gobierno de México (2020). *Agenda Digital Educativa*. https://infosen.senado.gob.mx/sgsp/gaceta/64/2/2020-02-05-1/assets/documentos/Agenda_Digital_Educacion.pdf
- Gobierno de México (2021). *Estrategia Digital Nacional 2021 – 2024*. Decreto. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5628886&fecha=06/09/2021#gsc.tab=0
- Gobierno de México (2023). Presupuesto de egresos del Ramo 11 para el año 2024. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5711274&fecha=13/12/2023#gsc.tab=0
- Gobierno de Murcia (2023). *Agenda Digital. Región Murcia 2022-2027* <https://agendadigital.carm.es/wp-content/uploads/2023/03/Agenda-Digital-RDM-Maquetacion-A5-ES.pdf>
- Latapi, P. (1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio Exterior*, 25(12). <https://studylib.es/doc/6778933/reformas-educativas-en-los-cuatro-%C3%BAltimos-gobiernos>

- Llorens, F. y López, R. (coord.). (2022). Transformación digital de las universidades. Hacia un futuro postpandemia. *Studia XXI*. Cuaderno de Trabajo 12 https://www.unir.net/wp-content/uploads/2022/04/CUADERNO-TRABAJO-12-ST.XXI_.pdf
- Mariscal, J. (2020). A tale of two reforms: Telecommunications reforms in Mexico. *Telecommunications Policy*, 44(7), <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2020.101942>
- Montero, I.D. (2019). *Estudio de las políticas públicas de comunicación en México: La Reforma en Telecomunicaciones de 2013* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2020/hdl_10803_669688/idmg1de1.pdf
- Otero, J. (2021). Análisis de la Estrategia Digital 2021 – 2024. *El Economista*. <https://www.economista.com.mx/opinion/Analisis-de-la-Estrategia-Digital-Nacional-2021-2024-20210819-0026.html>
- Ramírez, J.A. y Ramírez, U. (2024). *Diferencias y limitaciones en la implementación de las políticas de digitalización en la universidad pública*. (Manuscrito no publicado). Departamento de Estudios en Educación. CUCSH. Universidad de Guadalajara.
- Resende, V.d.M. (2017). Análise Interdiscursiva de Políticas Públicas: Reflexão Epistemológica. *Ámbitos. Revista Internacional de Comunicación*, 39. <https://idus.us.es/handle/11441/68799>
- Unión Europea (2016). *Artículo 288 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea*. <https://eur-lex.europa.eu/ES/legal-content/summary/european-union-directives.html>
- Unión Europea (2018). Informe sobre el Plan de Educación Digital. https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2018-0400_ES.html
- Unión Europea (2021). Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education Area and beyond (2021-2030) 2021/C 66/01 (OJ C, C/66, 26.02.2021, p. 1, CELEX: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32021G0226(01)))
- Unión Europea (2022). Decisión 2481. Digital Decade policy program 2030. Decisión (UE) 2022/2481 del Parlamento Europeo y del Consejo. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX%3A32022D2481>

Unión Europea (2023a). Ficha técnica sobre el Consejo de la UE. El Consejo de la Unión Europea. <https://www.europarl.europa.eu/factsheets/es/sheet/24/el-consejo-de-la-union-europea>

Unión Europea (2023b). Comunicado sobre las Trayectorias para las metas digitales 2030. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/library/communication-establishing-union-level-projected-trajectories-digital-targets>

Universidad de Guadalajara, CUALTOS (s.f.). *Plan de Desarrollo 2019-2025, Visión 2030. Actualizado*. http://www.cualtos.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/pdi_cualtos_version_final.pdf

Universidad de Guadalajara, (s.f.). *Plan de Desarrollo CUCSH 2019-2025, Visión 2030. Actualizado*. <https://pdi.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDCUCSH.pdf>

Universidad de Guadalajara (2023). *Plan de Desarrollo Institucional 2019-2025, Visión 2030, "Actualización a medio camino"*. <https://cgpe.udg.mx/sites/default/files/adjuntos/PDI-2022-2025-29junio2023.pdf>

Universidad de Murcia (2022). *Plan de Transformación Digital (2021-2024)*. <https://www.um.es/documents/1896321/13541380/Plan-de-Transformacion-Digital-UMU.pdf/9111d2b1-e7bd-7674-36ec-99097943a20f?t=1639995912846>

Warner, K. y Wäger, M. (2019). Building dynamic capabilities for digital transformation: an ongoing process of strategic renewal. *Long Range Planning*, 52(3), 326-349. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2018.12.001>

Citar artículo como:

Ramírez-Díaz, J. (2024). Marcos de políticas para la digitalización de las universidades públicas de México y España. *Educación y Ciudad*, (47), e3124. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3124>

Fecha de recepción: : 21 de enero de 2024

Fecha de aprobación: 2 de mayo de 2024

Política educativa del reingreso escolar en Chile: Aportes desde la experiencia de jóvenes graduados

Educational Policy for School Re-entry in Chile: Contributions from the Experience of Young Graduates

Julián Sepúlveda Pavletich¹
Joan Calventus Salvador²

Resumen

La reciente modalidad de Reingreso Escolar en Chile busca ofrecer una alternativa formativa a jóvenes excluidos del sistema educativo. A partir del relato y la experiencia de los propios egresados se busca generar aportes a la política educativa, con base en los objetivos de la modalidad. El análisis de contenido temático de fuentes primarias y secundarias destaca los conceptos de compromiso educativo, flexibilización y personalización, inserción, posibilidades y vínculo al egreso con base en el discurso ministerial y al relato de los mismos estudiantes, generando propuestas con una lógica abajo-arriba que pueda tomar en consideración las necesidades y particularidades de los estudiantes del reingreso escolar. Entre las propuestas se destaca la figura del tutor como facilitador del vínculo entre egresados y los establecimientos, la alternancia educativa como uno de los puentes entre el mundo escolar y laboral, y algunas medidas de vinculación y acompañamiento como forma de apoyo en la educación superior.

Palabras clave: escuelas de reingreso, política educativa, experiencia de jóvenes graduados

¹ Psicólogo, magister en psicología comunitaria. Investigador independiente, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Correo electrónico: juliansepu@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1472-8387>

² Doctor en Educación Profesor Escuela de Salud Pública, Facultad de Medicina, Universidad de Chile. Correo electrónico: jcalventus@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5781-6794>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3128](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3128)



IDEP | BOGOTÁ

Abstract

The recent School Re-entry modality in Chile aims to provide a formative alternative for young people who, for various reasons, have been excluded from the educational system. Through the narratives and experiences of the graduates themselves, the goal is to contribute to educational policy based on the objectives of this modality. The thematic content analysis of primary and secondary sources emphasizes the concepts of educational commitment, flexibility, personalization, and integration possibilities, drawing from both ministerial policy and the students' own narratives. The aim is to generate proposals with a bottom-up logic that considers the needs and peculiarities of school re-entry students. Among the proposals, the role of the tutor stands out as a facilitator of the connection between graduates and educational institutions, educational alternation as a bridge between the school and work environment, and various measures of connection and support in higher education.

Keywords: re-entry schools, educational policy, young graduate's experience

Introducción

Hoy en día, y a pesar de los esfuerzos de los Estados por el aumento de la cobertura en educación, el problema de la desescolarización está aún muy presente en América Latina. En este sentido, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2000) refiere que el 37 % de los jóvenes latinoamericanos, entre 15 y 19 años, no terminan el ciclo secundario, produciéndose el mayor número de deserciones en el primer año de la enseñanza media (Peña, 2018). A propósito de lo anterior, se han generado distintos esfuerzos por abordar la exclusión educativa en la región. Así, desde 1991, México ha implementado programas para la inclusión educativa, fundamentalmente en el medio rural e indígena, a través de los Centros de Transformación Educativa, con foco en las necesidades específicas de grupos vulnerados. Por su parte, El Salvador ha implementado desde los 90 estrategias de aulas alternativas, enfocadas especialmente en estudiantes con dos o más años de la edad cronológica que el grado que les corresponde. En Perú se han impulsado políticas de incorporación a personas sin distinción de etnia, religión, sexo u otras formas de discriminación. En Colombia se desarrolla el programa “Volver a la Escuela”, orientado a jóvenes con sobreedad. Experiencias similares a las mencionadas, enfocadas en la inclusión educativa aparecen a lo largo de América Latina, como en Brasil, Paraguay, el programa Aulas Comunitarias en Uruguay o las Escuelas de Reingreso en Argentina (Peña, 2018).

Si bien, en la región la educación media es obligatoria desde hace ya algunas décadas, el número de jóvenes fuera del sistema educativo es aún alto, llegando a más de 180.000 en Chile

(Ministerio de Educación, 2020), si se considera a las personas entre los 5 y 21 años. Específicamente en nuestro país, estos números han ido en aumento, observándose diversos modelos de escuela, considerando las tradicionales, que desde el año 2003 se establecen en 12 años obligatorios (Bellei y Contreras, 2003), las modalidades de educación para jóvenes y adultos y proyectos alternativos, como son el sistema de exámenes libres (Espinoza *et al.*, 2016).

En este mismo sentido, el modelo de las escuelas de reingreso busca, en particular, la inclusión de jóvenes excluidos del sistema escolar; la propuesta se oficializó a través del decreto ministerial de 2021 que propone la creación de esta Modalidad de Reingreso, como una alternativa para jóvenes con dos o más años de sobreedad (Ministerio de educación, 2021). Si bien existe el decreto ministerial que les da forma, su funcionamiento es aún nuevo y no existen experiencias de larga data que puedan dar cuenta del cumplimiento de los objetivos que este modelo plantea (Cortés-Rojas *et al.*, 2019).

Por otra parte, en Chile aún se espera la aprobación en el Congreso de la norma que sostiene esta modalidad, a pesar de que las escuelas de reingreso, acogidas actualmente dentro de la educación para jóvenes y adultos, funcionan hace ya algunos años (Hogar de Cristo, 2019).

Así, en la propuesta para la política del reingreso se define como objetivo general de esta modalidad:

Ofrecer una opción para la reinserción educativa a los niños, niñas y adolescentes entre 12 y 21 años que se encuentran fuera del sistema escolar o no han terminado su escolaridad obligatoria, permitiendo que se haga efectivo su aprendizaje y ofreciendo una proyección de futuro para reinsertarse en la sociedad y concretar planes de carrera profesional y un plan de vida en el tiempo (Ministerio de Educación de Chile, 2021, p. 7).

Con ello, se plantean también los cinco objetivos específicos que sostienen la modalidad, en la que se considera el compromiso educativo, el establecimiento de un marco regulatorio que aborde las especificidades de los jóvenes, el reconocimiento de las trayectorias educativas, la flexibilidad y personalización curricular y, por último, la entrega de posibilidades al egreso, que considera inserción en el sistema educativo, la proyección laboral y la personal.

La modalidad de reingreso considera, para los estudiantes de entre 16 y 21 años, cuatro alternativas o subprogramas para el egreso, de los cuales tres se vinculan con el objetivo de proyección laboral, yendo desde un certificado de educación media técnico profesional, a un egreso con certificado en formación de oficios (Ministerio de Educación de Chile, 2021).

Estos planes han sido contruidos con base en tres principios de construcción curricular, a saber, pertinencia, adaptabilidad y eficacia. Respecto de la pertinencia, se plantea que se debe priorizar el desarrollo de aprendizajes esenciales y útiles para la vida, con foco en lo cognitivo y socioemocional. En cuanto a la adaptabilidad, se busca que los planes de estudio sean suficientemente flexibles, mientras que la eficacia plantea que los planes de estudio sean más cortos y atractivos para los estudiantes.

Junto con lo anterior, se plantea que la modalidad debe contar con equipos de profesionales multidisciplinarios desde lo pedagógico, lo socioemocional y los servicios sociales, otorgando un rol relevante a la orientación y al seguimiento de las trayectorias educativas. Así, aparece la figura de un tutor, encargado del acompañamiento permanente del estudiante desde su ingreso hasta más allá del egreso.

Las trayectorias escolares se han definido en dos sentidos, lo que es relevante de tener en consideración ante la emergencia del modelo de reingreso. Estos son las trayectorias teóricas y las reales (Terigi, 2014), en las cuales, en las primeras se espera que un joven ingrese a una edad determinada al sistema educativo, y que año a año vaya progresando en una trayectoria lineal, sin repetir cursos ni abandonando la educación formal, mientras que en la segunda se trata de las trayectorias reales, en las que existen los problemas y las situaciones de vida que incluye repitencia, abandono, falta de compromiso escolar o bajo rendimiento. Esta segunda visión de las trayectorias educativas es la que pone el foco en los niños, niñas y jóvenes en contexto, y que busca también evidenciar la realidad de las condiciones de vida que pueden afectar el compromiso educativo, entendido como aquellos factores de protección ante la repitencia, la deserción y el abandono escolar (Bravo-Sanzana *et al.*, 2021).

Un segundo elemento de la política propuesta para el Reingreso en Chile es la flexibilidad y personalización educativa. Esta se relaciona con un conjunto de recursos, estrategias que buscan que los aprendizajes tengan sentido y valor personal para los estudiantes. Con ello, se hace énfasis en el reconocimiento identitario de los estudiantes, la estimulación del proceso de aprendizaje y la facilitación del acompañamiento socioeducativo (Esteban-Guitart, *et al.*, 2020). El propósito de la personalización educativa es que los estudiantes puedan dar sentido y valor a las experiencias en el contexto de aprendizaje, considerando la participación y la acción como elementos centrales dentro de aquel proceso (Coll *et al.*, 2020).

Lo que hasta aquí se ha mencionado, guarda relación con los lineamientos propuestos para el establecimiento de las ER como una modalidad alternativa, que pueda aumentar la cobertura en educación, de la mano con resguardar los derechos de los niños, niñas y jóvenes que están excluidos del sistema (Ministerio de Educación de Chile, 2017). Sin embargo, se ha dejado de

lado la propia voz de las jóvenes y los jóvenes que han sido y son parte de las escuelas de reingreso para la elaboración de la política. Por ello, esta investigación busca ser un insumo para la política educativa, a propósito de la experiencia en comunidad, a partir del análisis del discurso de jóvenes egresados de una escuela de reingreso en Santiago de Chile.

Con base en entrevistas y el posterior análisis de los datos, se proponen lineamientos y reflexiones a partir de lo expresado por los propios jóvenes respecto de su experiencia escolar y posterior inserción en la comunidad, en relación con los objetivos que plantea la modalidad, no solamente en términos de la reintegración educativa, sino que también en cuanto a las posibilidades al egreso, considerando las trayectorias laborales, la continuidad de estudios y la reinserción social. Destacamos, en este sentido, la voluntad política expresada en un estudio que intenciona una lógica de construcción del conocimiento situada, de abajo hacia arriba, que sirva para la consecución de una política pública fundamentada en la práctica de las personas directamente involucradas y beneficiadas con ella (Montenegro, 2001).

De esta manera, el objetivo de esta investigación es identificar qué aportes se pueden hacer a la política educativa del reingreso escolar en Chile desde la experiencia de los jóvenes egresados de esta modalidad.

Metodología

Se realizó una investigación desde un enfoque metodológico cualitativo, que permitiera aproximarnos al conocimiento de las experiencias personales y grupales, así como a los fenómenos sociales (Balcázar Nava *et al.*, 2015). El estudio consideró datos primarios y secundarios. En el primer caso, se puso el foco en las relaciones sociales y los significados subjetivos, desde la experiencia y las prácticas cotidianas (Flick, 2007) de jóvenes egresados/as de una escuela de reingreso. Como datos secundarios se consideró el Decreto 50 del Ministerio de Educación de Chile, por el cual se crea la modalidad educativa de Reingreso (2021). Se aplicó un diseño de carácter fenomenológico e interpretativo, a través del cual conocer, específicamente, la experiencia de vida luego del egreso, compartida por estos jóvenes; así como su relación con la política educativa ministerial en relación con el reingreso.

Nuestro contexto de ocurrencia lo constituyó una escuela de reingreso, ubicada en Santiago de Chile. La población de referencia estuvo constituida por, aproximadamente, 160 estudiantes egresados de dicho establecimiento. En este universo, se deben considerar los cambios de teléfono, domicilio y correo electrónico que limitan el contacto del establecimiento con sus egresados.

Para la selección de la muestra se utilizó un muestreo intencional que consideró, como criterio de inclusión, a estudiantes egresados/as en los últimos dos años que hubieran realizado dos cursos en la escuela de reingreso sin haber repetido. Aseguramos así que hubieran cursado toda su enseñanza media en el establecimiento, dado que la modalidad 2x1 que aplica la institución lo permite.

Considerando la dificultad y el escaso vínculo del establecimiento con los egresados, se contactó con 25 estudiantes egresados/as. De ellos/as, finalmente 10 jóvenes (7 mujeres y 3 hombres, una proporción por sexo acorde con la que se observa en el colegio) participaron en las entrevistas. Concretamente se realizaron dos entrevistas grupales, mediante la técnica del grupo de discusión (Ramírez, 2015), junto con dos entrevistas individuales que buscaron profundizar en temas particulares.

Las sesiones de cada grupo de discusión se realizaron en una de las salas del establecimiento, conocida por los/as jóvenes y concebida como un espacio de confianza. Su duración fue de aproximadamente 60 minutos, para cada entrevista. Los contenidos tratados fueron grabados con previa autorización de los participantes. En cada sesión y, una vez realizadas las presentaciones de cada una de las personas, se introdujo la pregunta que abrió la dinámica de grupo y conversación: “¿cómo ha sido su experiencia en comunidad luego de su egreso de la escuela de reingreso?”. Esta pregunta se planteó de manera abierta, con la intención de no abrir campos semánticos que fueran ajenos a los participantes. Así, solamente se planificó esa pregunta iniciadora, buscando que los temas fueran apareciendo con base en la conversación, de acuerdo con la metodología de los grupos de discusión (Ramírez, 2015).

La realización de los grupos de discusión permitió identificar informantes clave, a quienes se aplicó entrevistas en profundidad (Canales, 2006). Concretamente, se entrevistó a dos estudiantes. Con estas dos entrevistas individuales se profundizó en algunos de los temas surgidos en las entrevistas grupales.

Los registros de los dos grupos de discusión y las dos entrevistas en profundidad fueron transcritos verbatim. Al corpus textual obtenido se aplicó un análisis temático (Brown y Clarke, 2012), utilizando el software libre Taguette (Rampin, 2022).

En cuanto a los aspectos éticos involucrados en esta investigación, cabe mencionar que la participación de los/as jóvenes en ella fue absolutamente voluntaria. El producto de la investigación, a su vez, busca ser respetuoso y útil para quienes participaron. El trato de la información obtenida respetó la total confidencialidad para la elaboración de los resultados y se contó con el consentimiento informado de cada uno de los/as participantes.

Resultados

El análisis temático permitió obtener una serie de conceptos que, en su mayoría, son compartidos tanto por el Decreto 50 del Ministerio de Educación, discurso político que rige y ordena el funcionamiento de las escuelas de reingreso, como por las opiniones de las jóvenes y los jóvenes egresados. Estos conceptos son expresión y significado de los objetivos de esta modalidad educativa y, al mismo tiempo, de cómo las estudiantes y los estudiantes, a partir de su propia experiencia, dan cuenta en primera persona del cumplimiento (o no) de los mismos. Los conceptos obtenidos a través de nuestro análisis fueron los siguientes:

Compromiso educativo

Este concepto da sustento al Decreto y es mencionado como uno de los antecedentes directos para la elaboración de la política. Se menciona que la deserción escolar aparece como uno de los desafíos relevantes de la educación en Chile, habiendo disminuido constantemente la matrícula. A propósito de lo mismo, también dice que, si bien la deserción es de las más bajas de la región, sigue siendo alta (Decreto 50).

Para ello, y considerando datos de la encuesta Casen (Ministerio de Desarrollo Social, 2017), se establece que cerca de 5 millones de personas mayores de 18 años no habían completado la educación obligatoria, con un 11 % de los anteriores en edades entre los 18 y los 32 años. Así, la modalidad educativa de reingreso aparece como una opción para la reinserción educativa que busca responder a las necesidades de escolarización de quienes han sido excluidos del sistema educativo. Uno de los elementos centrales de la política educativa respecto al reingreso es el reconocimiento de las trayectorias educativas, favoreciendo a su vez la continuidad de aprendizaje (Decreto 50).

Por su parte y respecto del compromiso educativo, las/os egresadas/os hacen referencia a la experiencia escolar, señalando qué dispositivos e instancias contribuyeron a su permanencia y retorno educacional en la escuela de reingreso. Así, destacan la relación entre los compañeros de curso y otras instancias de socialización como relevantes dentro del compromiso educativo: “a mí me dan ganas de volver a estudiar al colegio” (E1); “yo venía al colegio por los compañeros” (E3).

Se alude, también, el vínculo con la institución como un elemento relevante para la continuidad de estudios y la permanencia: “este colegio es muy comprometido con los alumnos más que nada, si no vienes van y te buscan” (E4). En el mismo sentido, aparece la recomendación o la mención del establecimiento de egreso como un factor común entre los discursos de los

egresados, fortaleciendo a su vez el compromiso educativo del grupo: “a mi igual me sirvió, y de hecho igual le recomendé el colegio a mi prima” (E5); “cuando me preguntan por un colegio bueno para recomendar, yo siempre les digo: este” (E3).

Flexibilidad y personalización

Un elemento diferenciador de las escuelas de reingreso es la presencia, en los establecimientos, de un equipo multidisciplinario que entrega tutorías y apoyo psicosocial a los estudiantes, a la vez que deben regirse por las orientaciones y los criterios establecidos por el Ministerio de Educación, aplicando las adecuaciones pertinentes según los requerimientos de aprendizaje de las estudiantes y los estudiantes (Decreto 50).

Así, la flexibilidad y personalización del currículum aparecen mencionados entre los objetivos de la política educativa que da forma al reingreso escolar. Así, ésta es descrita como “una nueva modalidad que se plantea como un marco educativo flexible, que permita a los estudiantes transitar entre la educación escolar, la formación y el empleo”. También se menciona que la modalidad “se acompaña de una orientación hacia la flexibilidad e integración, permitiendo la adecuación del proceso educativo a la diversidad de realidades” (D50).

Cuando atendemos al discurso estudiantil, se observan muestras de esta flexibilidad en las modalidades de enseñanza-aprendizaje, junto a experiencias de aprendizaje no tradicionales: “aquí en el colegio son bien creativos la verdad, siempre nos ponían a hacer trabajos” (E4); “yo tuve que hacer maquetas en historia, sobre la conquista” (E4). En este mismo sentido: “Yo fui a empresas de alimentos para que pudiéramos ir por lo que nosotros estábamos estudiando, y poder estudiar, así como hacer los currículum y cosas así” (E7); “fui a la nieve, a Fantasilandia³, subimos cerros, salimos a empresas, a paseos” (E6).

Respecto de la adecuación de la experiencia académica, los egresados se pronuncian positivamente: “aquí te dan la práctica, la enseñanza, todo eso” (E3); “banquetería es bueno, porque la tía que hacía enseña bien” (E4), o que “me llevé superbién acá, los profes igual superbuena onda, hay todos los recursos como para salir adelante” (E7).

Inserción

En relación con este concepto, el Decreto 50 menciona que uno de los objetivos de la Modalidad Educativa de Reingreso es “entregar distintas posibilidades de egreso e inserción en el sistema educativo, tanto en términos de protección laboral como personal”, junto con el acceso

³ Parque de diversiones en Chile.

a programas diferenciados de formación, tanto científico-humanista, técnico-profesional, de oficio, o a través de la certificación de competencias laborales.

Este concepto engloba otros tres: inserción laboral, inserción en el sistema educativo e inserción social.

Respecto de la inserción laboral, los egresados mencionan que es uno de los principales desafíos de la vida adulta, en cuanto “han sido muchos cambios después de salir del colegio, tener un trabajo” (E2); o que “entras a la vida de adulto, tienes pega⁴, tienes que tener plata, ser responsable, tener un lugar donde vivir y varias cosas que cumplir” (E3); junto con una experiencia que resulta en que “con suerte una pega que no te convence” (E5).

Así, la experiencia de inserción laboral es descrita en términos de que “había poca pega y mala, sin contrato, recién saliendo del colegio” (E4); y que “nuestra vida siguió así normal como siempre, había que buscar trabajo o seguir estudiando” (E2). Por otra parte, se menciona la dificultad de encontrar trabajo: “yo salí, busqué pega, estuve harto tiempo pasándolo mal igual, no había nada” (E1); y que “las cosas están difíciles, está todo más caro, buscar pega es lo único que se puede, es lo único que queda” (E3).

Por otra parte, respecto de la inserción en el sistema educativo, como uno de los objetivos de la modalidad, se plantea la continuidad de estudios y el ingreso a la educación superior. A propósito de esto, se menciona que “yo quería salir y estudiar medicina veterinaria, pero vamos de a poco porque aquí no dimos la prueba de transición universitaria” (E8); o, en el mismo sentido: “trabajé como seis meses en hartas cosas, se supone que este año iba a estudiar y todo, y con la cuestión de la PSU⁵ no” (E5).

De todas maneras, la experiencia de inserción en el sistema educativo es descrita como compleja, teniendo que equilibrar la vida laboral y los estudios, lo que se refleja en que “a veces todos dicen pero puedes estudiar y trabajar, pero a veces algunas personas les da el tiempo y a otras no” (E3); y que “puedes estar lo más bien estudiando y trabajando, pero lamentablemente va a llegar un día en que te va a ir todo en contra (E3), junto con la posibilidad de que se pueda sobrellevar, como se menciona en que “yo soy estudiante y estoy trabajando, pero trabajo los fines de semana” (E5).

⁴ Expresión chilena que refiere a trabajo.

⁵ Prueba de selección universitaria en Chile.

Por último, los egresados refieren la inserción social en relación a diversos contextos personales o laborales. Respecto de las relaciones interpersonales y la inserción social, se menciona que “yo la verdad lo paso encerrada en mi pieza” (E4); o “encerrada en mi pieza con mi perrito y que nadie me moleste” (E2). Con ello, y las dificultades de establecer relaciones se menciona que “lo mío es de mi casa al trabajo, de mi casa a la comida a mi pieza” (E6).

Respecto de la inserción social en contexto laboral, se dice que “hablar en el trabajo y hablar lo justo y necesario” (E8); o que “los malentendidos y malas influencias en el trabajo es lo que más se dan” (E2); ya que “en los trabajos la gente confunde la amabilidad con coquetear” (E7). Respecto de otros espacios de inserción social, se menciona la iglesia, en la medida en que “los domingos van unos mormones y otros son de una iglesia y van con los niños a hablarles y hacen actividades” (E3); pero se menciona que “la verdad, yo no sé a dónde pertenezco, pero yo creo que a donde más me gusta estar a mí. En mi casa, ir a la iglesia” (E8).

Posibilidades al egreso

Otro de los objetivos de la modalidad de reingreso es abrir un abanico de posibilidades al egreso, lo que se conecta a su vez con la inserción en todos sus sentidos. El concepto de las posibilidades al egreso se refiere a las distintas alternativas que existen en términos de proyección laboral o personal desde la institucionalidad, considerando el acompañamiento del establecimiento educativo a los egresados (Decreto 50).

Una de las características de la modalidad es la formación en oficios, lo que se menciona desde la experiencia de egresadas/os: “el año que estudié gastronomía todos queríamos poder trabajar en lo que hacíamos” (E4); “yo tenía un sueño que era estudiar gastronomía, pero veía las cosas económicas que iban mal, entonces pensé con cabeza fría y dije ya, voy a voy a buscar pega” (E6).

Respecto de sus posibilidades laborales al egresar, estos/as jóvenes se refieren en tono crítico: “salí con el este [grado] de gastronomía, pero igual no sirve de nada porque salís como ayudante de cocina” (E5); y que, con la formación recibida, la posibilidad que se tiene es “buscar pega, no sé, como a un Doggis” (E5). En este mismo tono, refieren: “cuando yo iba a postular a gastronomía, un amigo me dijo no, te van a tener lavando cualquier plato y se van a aprovechar de ti por solamente ser ayudante de cocina” (E9); “enseña bien, enseña bastante bien, pero más que nada lo único que aprendí, yo por lo menos, fue a lavar platos” (E7).

Vínculo al egreso

Un último concepto que surge en las entrevistas es el del vínculo al egreso, entendido como la relación sostenida que tiene la institución con los egresados, siendo este un elemento referido explícitamente en la propuesta elaborada por el Ministerio de Educación, e implícitamente, en el Decreto 50, a través de la figura de la tutoría: “[estos establecimientos educacionales] deberán contar dentro de su dotación, con un equipo multidisciplinario que entregue tutorías y apoyo psicosocial a estos estudiantes” (D50).

Es así como los egresados señalan: “más encima te siguen ayudando, aunque estés afuera del colegio te siguen llamando” (E5); “con una pega te ayudan, con un dato, básicamente este colegio te ayuda a restablecerse” (E8). Como producto de esto, aparece una instancia extraescolar, una red de egresados: “para integrar más personas, que conozcan lo que hacemos nosotros” (E5); “uno tiene un poco de experiencia, así que puede aconsejar para que no se desvíen” (E3).

De esta red se menciona la contención y el apoyo en actividades recreativas, buscando mantener el vínculo con los egresados. Se dice de la instancia que “a veces, cuando no tenemos la posibilidad de tener plata para poder salir a algún lado, es como... salgamos, te compartían y compartías con personas nuevas” (E3); y “hay uno [grupo] que es en la semana en el colegio, para que nuevos egresados se integren al grupo” (E2).

Como se ha señalado en los párrafos anteriores, en la experiencia de los jóvenes egresados existen conocimientos, aprendizajes y desafíos que evidencian la relevancia de poder apoyar el diseño de la política educativa con la voz de los propios sujetos que la viven. Así, los conceptos de compromiso educativo, flexibilidad y personalización, inserción en sus distintos niveles, posibilidades y el vínculo al egreso dan espacio para profundizar y generar acciones que respondan también a las necesidades particulares de los egresados. A continuación, se consideran los resultados obtenidos como fundamento para plantear algunas propuestas situadas y respetuosas con la lógica de abajo-arriba, para nutrir el modelo de reingreso en Chile.

Discusión

La propuesta del reingreso, como nueva modalidad educativa que responde al fenómeno de la deserción y desescolarización, comienza a ser reconocida por egresados/as de este sistema escolar, destacando su compromiso educativo con las personas que por él transitan: “No eres un número más en su lista, sino que eres importante para los profesores” (E4). Es decir, se destaca la dimensión relacional y personal a través de la que se expresa este compromiso. Un compromiso que, a su vez, guarda estrecha relación con la flexibilidad y personalización

que caracterizan esta nueva modalidad de educación y que se observa encarnada en la figura de la tutoría: “Aquellos establecimientos educacionales que impartan la modalidad establecida en este decreto deberán contar dentro de su dotación, con un equipo multidisciplinario que entregue tutorías y apoyo psicosocial a estos estudiantes” (D50).

En relación con esta dimensión interpersonal, los estudiantes y las estudiantes egresados/as destacan como muy positivo el vínculo establecido entre ellos (red de egresados) y con la institución educativa (escuela de reingreso). Posiblemente se trata de un factor de protección muy significativo para ellos y ellas, tanto durante su permanencia en el centro como al egresar, en cuanto se dice que “básicamente en este colegio te ayudan a reestablecerte” (E4).

En este sentido, un buen aporte para esta práctica educativa del reingreso sería la formalización e institucionalización de algún dispositivo de acompañamiento a estudiantes, como es la figura del tutor, que se define en la propuesta de modelo del reingreso (Mineduc, 2021) y puede ocupar un lugar central. Desde el relato de los estudiantes, el vínculo con el establecimiento y los compañeros aporta en que “te siguen ayudando, aunque estés fuera del colegio te siguen llamando” (E7), llevando a generar y fortalecer una comunidad de egresados que opere como una red de apoyo, un espacio para compartir experiencias y sentidos comunes. El modelo del programa PACE tiene elementos similares en este sentido, aportando con acompañamiento y guía desde las IES y estudiantes, lo que ha significado un aumento en la adhesión a los programas de estudio (Rojas, 2022). Un rol similar podría encontrarse en los tutores (Cooper *et al.*, 2019).

Uno de los aspectos más críticos en nuestros resultados tiene que ver con la inserción. Ello debido a que la nueva modalidad educativa de reingreso debiera estar aportando en el tránsito “entre la educación escolar, la formación y el empleo” (D50); sin embargo, la valoración de egresadas/os acusa importantes deficiencias, tanto en la formación académica que no permitiría la continuidad hacia estudios superiores, como en la formación laboral que no estaría respondiendo a los requisitos del mercado laboral actual ni facilitando la obtención de un empleo digno, más allá de la precariedad. En este sentido, se hace necesario algún dispositivo de vínculo al egresar, que acompañe y haga seguimiento tanto en el ámbito académico como en el laboral, lo que refuerza la propuesta del seguimiento que se realiza a propósito del programa PACE (Rojas, 2022).

Junto con lo anterior, es relevante poder establecer planes formativos que se ajusten a las necesidades actuales del mercado laboral. Esto, sobre todo en términos de la formación de oficios y los planes técnicos. Respecto de la inserción laboral, el fortalecimiento y ajuste del

currículum, aunque flexible, debe orientarse al empleo. En relación con ello, la preparación laboral es señalada como insuficiente y no valorada por los empleadores.

Se dice que “cuando yo iba a postular para gastronomía, un amigo me dijo no, amiga, te van a tener lavando cualquier plato y se van a aprovechar de ti por solamente ser ayudante de cocina” (E5). Y no solamente no hay una apreciación del mercado, sino que a la vez hay una sensación de falta de preparación por parte de los mismos egresados, diciendo que “enseña bastante bien pero más que nada lo único que aprendí yo, por lo menos, fue a lavar platos” (E2).

Una forma de establecer estos puentes es aprovechar la relación que existe entre públicos y privados, acercándolos a lo formativo. Para ello, se pueden incluir experiencias que son señaladas como positivas por parte de las y los estudiantes, acercándolas al tipo de práctica profesional o experiencias de alternancia educativa de estudiantes en empresas, organizaciones o instituciones públicas. Esto, desde la experiencia de la educación media técnico profesional, puede aportar a reducir la brecha entre los jóvenes y el empleo, mejorando las condiciones al egreso para la realidad laboral (Servat, 2022).

Con lo anterior, el fortalecimiento del empleo y la vocación también pueden aportar a las trayectorias educativas, promoviendo la continuidad de estudios a partir de las propias experiencias de las estudiantes y los estudiantes, definiendo de mejor manera y con conocimiento de causa, las expectativas y exigencias de la educación superior.

Las ya mencionadas experiencias de alternancia pueden desarrollarse con instituciones de educación superior. Así, la sensación y los relatos respecto a la exclusión de la educación superior: “yo al tiro me dediqué a estudiar, pero después me salí, tuve un problema con el profe de la carrera y al final me salí” (E8), se podrían reducir, apoyando la participación y el involucramiento en experiencias significativas de aprendizaje en la educación superior, tal como se realiza en la formación técnico-profesional (Ministerio de Educación, 2020).

Cabe destacar, en relación con nuestro estudio, algunas de sus limitaciones: el momento que se vivió durante la producción de los datos, muy afectado por la situación de pandemia y las medidas implementadas para afrontarla; las dificultades para convocar a las jóvenes y los jóvenes y para que participaran en las entrevistas. En este último sentido, consideramos que sería interesante profundizar en el tema que aquí nos convoca a través de otros estudios que atenderían a otras experiencias de reingreso, en nuevos centros educativos acogidos a esta modalidad.

Conclusiones

La modalidad educativa del reingreso es aún incipiente y está en plena construcción. Con ello, y con base en la propia experiencia y el relato de los jóvenes egresados, la propuesta no tiene mucho sentido si se limita a responder, en términos formales, a la institucionalidad y al derecho a la educación, sin ir más allá en términos del acompañamiento y la formación como vehículos orientados a una reinserción efectiva, tanto en términos educacionales-laborales, como sociales.

Así, la modalidad de reingreso no debería orientarse, como pareciera en la actualidad, solamente a la obtención de la licencia de educación media, sino que bien podría incorporar algunos elementos que aparecen en la educación media técnico-profesional. Esto también teniendo en cuenta la realidad de los egresados, en cuanto es relevante el acompañamiento durante y posterior, sin llegar a ser educación para adultos. De modo que, los contextos de vida de estos jóvenes requieren el aseguramiento de las competencias y habilidades para una inserción laboral efectiva, o para poder optar a la educación superior.

Ante la emergencia de una nueva modalidad educativa, será relevante poder observar las particularidades de los jóvenes que a ella asisten, tomando en consideración su experiencia para nutrir el currículum, las necesidades de aprendizaje y el vínculo que pueda existir entre la educación y aquello que sucede en sus trayectorias de vida.

En cualquier caso, se debe fortalecer la dimensión social y relacional de un colectivo que sienta y perciba una significativa red de apoyo social y comunitaria. Con todo ello, estos jóvenes tendrán una posibilidad de encauzar su presente y futuro educativo, laboral y social.

Contribución de autores

Autor 1: conceptualización, investigación.

Autor 2: metodología curación de datos, metodología, software.

Todos los autores: redacción – revisión y edición.

Referencias

- Balcazar Nava, P., González-Arratia López-Fuentes, N., Gurrola Peña, G. y Moysen Chimal, A. (2015). *Investigación cualitativa*. Universidad Autónoma del Estado de México.
- Bellei, C. y Contreras, D. (2003). Deserción escolar en Chile: contexto y resultados de investigaciones. En C. Bellei & F. Fiabane (Eds.), *12 Años de Escolaridad Obligatoria* (pp. 30-38). LOM.
- Bravo-Sanzana, M., Saracostti, M. Lara., L., Diaz-Jimenez, R., Navarro-Loli, J., Acevedo, F. y Aparicio, J.(2021). Compromiso Escolar: Trayectoria y Política Educativa en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*, 2(59), 81-94. <https://doi.org/10.21865/RIDEP59.2.07>
- Brown V. y Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, y K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology*, 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de investigación social: introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2000). *Informe Panorama Social de América Latina 2001-2002*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/c2104490-6f37-436e-95c5-4d8812abe8b7/content>
- Coll, C., Esteban-Guitart, M. y Iglesias, E. (2020). *Aprenentatge amb sentit i valor personal. Estratègies, recursos i experiències de personalització educativa*. Graó.
- Cooper, R., Guevara, J., Rivera, M., Sanhueza, A. y Tincani, M. (2019). *Evaluación de Impacto del Programa PACE*. https://www.dipres.gob.cl/597/articles-189322_informe_final.pdf
- Cortés-Rojas, L., Portales-Olivares, J. y Peters-Obregón, H. (2019). Desescolarización, exclusión educativa y el desafío del reingreso escolar en Chile. *Revista Saberes Educativos*, (3), 144–153. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2019.53792>

- Espinoza Díaz, O., Loyola Campos, J., Castillo Guajardo, D. y González Fiegehen, L. (2016). Evaluación de los programas de reescolarización en Chile: la perspectiva de los estudiantes. *Educação e Pesquisa*, 42(4), 969-986. <https://doi.org/10.1590/s15179702201605142856>
- Esteban-Guitart, M., Iglesias, E., González-Patiño, J. y González-Ceballos, I. (2020). La personalización educativa en tiempos de cambio e innovación educativa. Un ejemplo ilustrativo. *Aula Abierta*, 49(4), 395-404. <https://doi.org/10.17811/rifie.49.4.2020.395-402>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Hogar de Cristo (2019). *Del Dicho al Derecho: Modelo de Calidad para escuelas de reingreso para Chile*. Dirección Social Nacional.
- Ministerio de Educación de Chile (2017). *¿Qué es el Programa de Reinserción Escolar? Educación de Personas Jóvenes y Adultas*. 2023. <https://epja.mineduc.cl/que-es-el-programa-de-reinsercion-escolar/>
- Ministerio de Educación de Chile (2020). *Mineduc conforma grupo de trabajo con expertos en educación para abordar la deserción escolar*. <https://www.mineduc.cl/mineduc-conforma-grupo-de-trabajo-para-abordardesercion-escolar/>
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Resolución exenta 1080*. <https://tecnicoprofesional.mineduc.cl/wp-content/uploads/2020/03/REX-1080.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile (2021). *Propuesta Modalidad de Reingreso*. <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2021/06/ModalidadReingresoMineduc.pdf>
- Ministerio de Desarrollo Social y Familia (2017). *Encuesta de caracterización socioeconómica nacional CASEN 2017*. <https://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/encuesta-casen-2017>
- Montenegro, M. (2001). Conocimientos, Agentes y Articulaciones. Una mirada situada a la Intervención Social. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 1. <https://doi.org/10.5565/rev/athenead/v1n0.17>

- Peña, D. (2018). *Formato Escuelas de Reingreso. Derecho Social a la Educación en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Universidad Nacional de La Plata.
- Ramírez, F. (2015). *Manual del Investigador: Entrevistas Grupales: Los Focus Group Vs Los Grupos de Discusión*. Manual del Investigador. <https://manualdelinvestigador.blogspot.com/2015/04/entrevistas-grupales-los-focus-group-vs.html>.
- Rampin, R. (2022). Taguette (Versión 1.4.1). [Software].
- Rojas, D. (2022) *Transición a la universidad de estudiantes PACE en la Universidad de Santiago de Chile*. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/2445/193643>
- Servat, B. (2022). *Formación técnico profesional escolarizada*. Ediciones UC.

Citar artículo como:

Sepúlveda-Pavletich, J. y Calventus, J. (2024). Política educativa del reingreso escolar en Chile: Aportes desde la experiencia de jóvenes graduados. *Educación y Ciudad*, (47), e3128. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3128>

Fecha de recepción: : 23 de enero de 2024

Fecha de aprobación: 2 de mayo de 2024

Las representaciones sociales en la educación inclusiva: una revisión sistemática

Social Representations in Inclusive Education: A Systematic Review

Viviana Patricia Méndez-Munévar¹

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar las categorías, tendencias y tensiones que existen respecto a la articulación entre educación inclusiva y representaciones sociales, a partir de la revisión sistemática de artículos. Por tanto, para cumplir con el propósito establecido, se realizó una selección de artículos cuyo tema central gira en torno a la educación inclusiva desde una perspectiva social. La metodología se desarrolló mediante la aplicación del protocolo PRISMA y fue validada a través de la lista de verificación CASP (*Critical Appraisal Skills Programme*). Como resultado, se elaboraron cinco recurrencias categóricas: Representaciones sociales de la educación inclusiva desde una perspectiva de derechos; Conceptos, actitudes y prácticas sociales de los docentes en torno a la inclusión escolar; Representaciones sobre la inclusión en el marco de fenómenos sociales vinculados a la exclusión; Pedagogía y prácticas sociales y Currículo y gestión escolar. Se concluye la importancia de abordar la educación inclusiva como un escenario de conocimiento, en la medida que permite abrir espacios de diálogo y participación desde perspectivas de equidad y reconocimiento de la diversidad. Asimismo, abordar las representaciones sociales en interrelación con la inclusión en el campo educativo, permite una comprensión más profunda de la realidad educativa desde las voces de los protagonistas.

Palabras clave: representaciones sociales, educación inclusiva, revisión sistemática, formación docente, prácticas pedagógicas

¹ Doctoranda en Educación Universidad Santo Tomás. Línea de Investigación Currículo y Evaluación Educativa. Directiva Docente: Secretaría de Educación del Distrito (SED). Correo electrónico: vmendez@educacionbogota.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-7386-3052>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3223](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3223)



IDEP | BOGOTÁ

Abstract

This article aims to analyze the categories, trends and tensions that exist regarding the articulation between inclusive education and social representations, based on the systematic review of articles. Consequently, to fulfill the established objective, a selection of studies was made whose central theme revolves around inclusive education from a social perspective, which were established through the application of the PRISMA protocol and validated through the CASP (Critical Appraisal Skills Programme). As a result, five categorical recurrences were prepared: Social representations of inclusive education from a rights perspective; Concepts, attitudes, and social practices of teachers around school inclusion; Representations about inclusion in the framework of social phenomena linked to exclusion; Pedagogy and social practices and Curriculum and school management. It concludes the importance of addressing inclusive education as a field of knowledge, to the extent that it allows opening spaces for dialogue and participation from perspectives of equity and recognition of diversity. Likewise, addressing social representations in interrelation with inclusion in the educational field allows for a deeper understanding of the educational reality from the voices of the protagonists.

Keywords: social representations, inclusive education, systematic review, teacher training, pedagogical practices

Introducción

La educación es el proceso en el cual los individuos realizan aprendizajes de su cultura, de los saberes que a través de las generaciones se han transmitido y que han afianzado la ciencia, la historia y en general el desarrollo de la humanidad. A consecuencia de gestas históricas, se ha consolidado como derecho humano (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1948), con potencial de cambio para los individuos y las comunidades, permitiendo transitar hacia mejores condiciones de vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2023).

El mundo actual, exige condiciones educativas que brinden herramientas para adaptarse a una realidad volátil, cuya única certeza es el cambio (Harari, 2018). En este escenario, promover la educación inclusiva implica generar espacios de participación, libres de discriminación; cimentados en la promoción de los derechos y la dignidad humana. Por tal razón, la educación no es solo el patrimonio cultural de la humanidad, es también una apuesta por la dignidad del ser humano (UNESCO, 2023).

A este respecto, se destaca la educación como una de las prioridades de orden mundial para el desarrollo sostenible. Tal como se indicó en la declaración de Incheon (UNESCO, 2016),

en la cual, los Estados del mundo concertaron los objetivos a cumplir los próximos años, con miras al desarrollo económico, político y de bienestar social.

En este marco de acción, resalta el objetivo de desarrollo sostenible número cuatro (UNESCO, 2016), centrado en la educación inclusiva como objeto de transformación social que vincula la participación y el aprendizaje de todos los individuos del mundo hacia principios de equidad y justicia social (UNESCO, 2015). Este propósito, se encuentra ligado a acciones como la educación gratuita, equitativa y de calidad para niños, niñas y adolescentes.

De hecho, la educación inclusiva se ha fortalecido en los últimos años, desde el compromiso por ampliar la cobertura y el acceso a la escolaridad del mayor número de ciudadanos en el mundo (Huepe, 2024). Aquí, es importante realizar una mirada a las políticas públicas que han impulsado la inclusión social y escolar como nueva perspectiva epistemológica (Díaz y Barrón, 2023).

Es significativo, indicar el reciente avance en torno a política pública y educación inclusiva. Un punto para exaltar fue la proclamación de la educación como derecho humano. Sin embargo, es relevante recordar escenarios de compromiso y cooperación internacional como La Conferencia Mundial sobre “Educación para todos” (UNESCO, 1990), que constituyó un punto de apalancamiento para impulsar la retórica y las acciones respecto a la educación inclusiva.

Sin embargo, es mérito reconocer el impacto de la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales (ONU, 2006). Su legado histórico, apunta hacia la apertura de espacios de acceso y participación a todos los estudiantes (UNESCO, 1994). A partir de este marco de acción, se busca responder a las necesidades de los individuos desde el escenario educativo, sin sesgos de discriminación (Aguilera *et al.*, 2023).

En el caso específico, Colombia, ha enunciado la educación como derecho fundamental, tal como se vislumbra en la Constitución Nacional (Constitución Política de Colombia, 1991) y específicamente a través de la ley 1618 (Colombia, 2013) y el decreto 1421 (Colombia, 2017), el Estado reconoce responsabilidades en la materialización de la educación inclusiva.

El objetivo fundamental de este estudio es analizar las categorías, tendencias y tensiones que existen respecto a la articulación entre educación inclusiva y representaciones sociales, a partir de la revisión sistemática de artículos.

Metodología

Para el desarrollo del presente artículo, se emplearon los descriptores planteados en el protocolo PRISMA (Urrútia y Bonfill, 2010), al igual que la lista de chequeo CASP (*Critical Appraisal Skills Programme*, 2018); esto con el fin de presentar una metodología organizada, eficiente y eficaz para la revisión de las bases de datos de las investigaciones relevantes en el campo de estudio, las cuales consideraron publicaciones posteriores al 2020.

Preguntas de investigación

Con esta revisión, se pretende llegar a una discusión, reflexión y análisis de las siguientes cuestiones:

1. ¿Cuáles son las categorías estructurales que articulan la relación entre representaciones sociales y educación inclusiva?
2. ¿De qué manera dichas categorías aportan elementos en la implementación de una verdadera educación inclusiva?

Estrategia de búsqueda

Para la investigación, se emplearon cuatro bases de datos, las cuales demuestran un alto nivel de confiabilidad, estas son Scopus, SciELO, ScienceDirect y Sage Research Methods.

Al ejecutar las indagaciones, se efectuaron diversas pruebas de consulta; inicialmente explorando los conceptos de forma aislada, los cuáles fueron “inclusive”, “education”, “social” y “representations”; como términos no concatenados.

Los resultados reflejaban, en primera instancia, poca vinculación entre ellos; por lo tanto, se procedió a efectuar combinaciones de términos de la siguiente forma “inclusive education” y “social representations”, lo cual produjo un amplio espectro de investigaciones, que no necesariamente denotaban las representaciones sociales en la educación inclusiva. En consecuencia, se hizo la exploración con la vinculación de los cuatro términos. De esta forma, la cadena final de búsqueda se estableció como: (TITLE-ABS-KEY [social AND representations] AND TITLE-ABS-KEY [inclusive AND education]).

Criterios de selección

Para el desarrollo de este estudio, se consideraron como criterios de selección todos los documentos que procedieran de investigaciones formales terminadas y publicadas, esto incluía conferencias, ponencias y artículos de investigación.

Posteriormente, se procedió a efectuar una segunda revisión de mayor profundidad, lo que implicaba la lectura completa de los documentos. Este proceso permitió establecer aquellos que eran válidos y pertinentes para la consecución de la presente revisión. En la Tabla 1, se aprecian los resultados del proceso de búsqueda en las cuatro bases de datos y el número de documentos obtenidos tras los filtros efectuados.

Tabla 1
Compendio de las búsquedas y revisiones de los documentos

Base de datos	Resultado de la búsqueda	Primera revisión	Segunda revisión
Scopus	246	73	21
SciELO	10	6	2
ScienceDirect	9	4	0
SageResearch Methods	7	0	0
Total	272	83	23

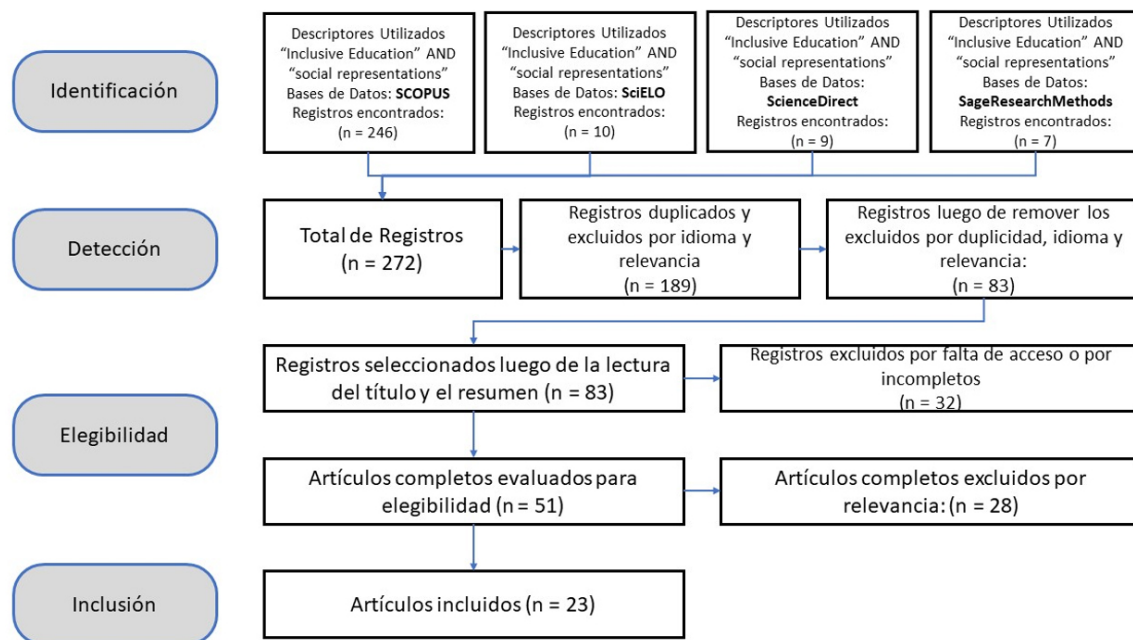
Nota. Esta tabla refleja el número de documentos obtenidos a partir de la estrategia de búsqueda en cada una de las bases de datos, luego de aplicar los criterios de selección.

Extracción de datos

Una vez realizada la revisión, se obtuvieron los siguientes datos: el número de documentos de Scopus fue de 73, para la base de datos SciELO fue de seis y de ScienceDirect se tuvieron cuatro documentos. En el caso de la base de datos SageResearchMethods, no se seleccionaron documentos relevantes luego de aplicar la primera fase de revisión. Con lo cual, este primer momento se culminó con 83 documentos. Es importante destacar que los documentos duplicados fueron suprimidos durante esta etapa.

Con la correspondiente lectura y la ejecución de los criterios de inclusión en la revisión documental, quedaron 21 artículos de la base de datos Scopus, y dos, de la base de datos de SciELO, lo que genera una cantidad total de 23 documentos analizados para el presente estudio. En la Figura 1, se observa el proceso de búsqueda y limitación de los documentos aplicando el protocolo PRISMA.

Figura 1
Proceso de búsqueda e inclusión aplicando declaración PRISMA



Nota. La gráfica muestra la aplicación del protocolo PRISMA.

Resultados

Se seleccionó un total de 23 documentos. Estos se encuentran reportados en la Tabla 2, en la cual se aprecian los encabezados de autores, año de publicación, muestra, método y resultados.

Tabla 2
Análisis de los documentos incluidos en la revisión documental

Referencia	Muestra	Método	Resultados
Barreiro A. (2022)	126 estudiantes de los programas de maestro en Educación Primaria.	Realizaron prácticas de aula enfocadas en identificar situaciones reales y casos prácticos. Se crearon materiales interactivos y manipulativos.	Se logró potenciar metodologías inclusivas, como juegos, materiales manipulativos y tecnologías de la información y la comunicación.
Barragán y Marcelo (2022)	Análisis de políticas públicas para el rendimiento y la educación inclusiva, evaluación de los resultados de las pruebas PISA y SABER.	Investigación mixta con un diseño no experimental. El proceso constó de cuatro fases de desarrollo.	Colombia ha avanzado en evaluaciones internas con enfoque inclusivo, pero los resultados en pruebas estandarizadas son bajos, señalando la necesidad de fortalecer competencias escolares.
Calderón y Rascón (2021)	200 personas, incluyendo familias, estudiantes, educadores, directivos, investigadores y representantes políticos.	Investigación acción participativa.	Se propusieron medidas como flexibilizar el currículo, crear comunidades de aprendizaje y espacios de convivencia, fomentar el diálogo y la formación del profesorado.
Calderón <i>et al.</i> (2024)	Seis historias de vida en profundidad y trece relatos autobiográficos de estudiantes, familias, profesionales y activistas.	Investigación narrativa.	Relatos de resiliencia para superar las barreras contextuales.

Referencia	Muestra	Método	Resultados
Campuzano y Cuellar (2021)	27 docentes de carrera para recopilar información sobre educación inclusiva.	Enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y diseño fenomenológico.	Se aprecian concepciones con enfoques políticos, diferenciales y de derecho. Se observan actitudes positivas de los docentes y se mantiene la propuesta de mejorar la relación estudiante-docente.
Echeita (2022)	31 entrevistas y 3 grupos de discusión con diversos miembros de la comunidad educativa.	Estudio de caso único con enfoque instrumental para analizar la transformación hacia la inclusión en un centro educativo en Madrid.	Se debe cuestionar la realidad presente para generar procesos reales de transformación hacia la inclusión.
Montoya y Vázquez (2023)	13 artículos.	Cualitativo con alcance descriptivo.	Se identificaron cuatro categorías relacionadas con opciones para promover la inclusión educativa: programas y acciones, tecnología y flexibilidad, práctica educativa y formación docente.
Gutiérrez y Martínez (2020)	25 profesores.	Teoría fundamentada. Entrevista semiestructurada.	Los maestros reconocen su función de conectar políticas públicas con la implementación de prácticas en el aula. Se identificaron cuatro categorías emergentes relacionadas con las dimensiones social, profesional, emocional y legal en sus representaciones.
Kerexeta y Darretxe (2023)	6 sesiones de grupos focales con profesorado de escuelas obligatorias.	Cualitativo.	Análisis crítico del uso de las TIC, como alternativa para implementar la inclusión educativa. Se requiere capacitación docente en competencias digitales. aprendizaje.

Referencia	Muestra	Método	Resultados
Larrotta y Uribe (2023)	113 docentes.	Metodología cuantitativa con un diseño descriptivo no experimental. Se utilizó el cuestionario de inclusión educativa en contextos escolares colombianos, desarrollado por Montañez <i>et al.</i> (2014).	Se identificaron algunas prácticas inclusivas, aunque se evidencia una falta de conexión entre la teoría y la práctica.
Méndez Fierros y Astudillo (2023)	10 migrantes de origen haitiano.	Cualitativo. Entrevistas semiestructuradas.	Las personas haitianas entrevistadas representan la exclusión social como un efecto de marginación y limitación de espacios para la construcción de relaciones comunitarias con integrantes de las sociedades receptoras.
Muñoz <i>et al.</i> (2023)	18 artículos.	Revisión sistemática de artículos publicados entre 2010 y 2020 sobre representaciones sociales y educación inclusiva.	Es posible generar cambios en las representaciones sociales. Los maestros se pueden convertir en agentes de transformación social.
Nieto Bravo <i>et al.</i> (2023)	Cinco docentes con función de educación especial.	Enfoque cualitativo de corte hermenéutico.	Cinco representaciones sociales en torno a la práctica pedagógica, destacándola como motor de transformación inclusiva.
Padilla <i>et al.</i> (2023)	12 participantes de 19 a 25 años, de las licenciaturas en Educación Primaria.	Estudio teórico- práctico, con enfoque cualitativo, paradigma interpretativo.	Los resultados son observaciones prácticas derivadas del trabajo en el aula y la comunidad escolar. Se destacan los procesos creativos centrados en las capacidades y el uso de la creatividad en la lectura.

Referencia	Muestra	Método	Resultados
Pallares y Martín, (2022)	40 docentes de un colegio distrital de la ciudad de Bogotá, Colombia.	Enfoque interpretativo con un método cualitativo. Se exploraron tres categorías: las representaciones sociales de la Dificultad de Aprendizaje, la educación inclusiva y el papel del docente en la educación inclusiva.	Se observa una aceptación amplia de las ideas de la educación inclusiva a nivel de representaciones sociales. Sin embargo, existe una discrepancia entre estas representaciones y las prácticas diarias en el aula regular.
Pesaresi (2023)	Se seleccionó una muestra intencional no probabilística de 248 profesores de escuelas secundarias, con edades comprendidas entre 25 y 67 años.	Técnica de asociación de palabras con el término inductor inclusión educativa.	Las representaciones sociales identificadas están vinculadas a principios éticos y morales, relacionándose con un modelo de diversidad. Los resultados indican un cambio de paradigma que supera el enfoque médico tradicional asociado a las necesidades educativas.
Rodríguez <i>et al.</i> (2022)	881 alumnos de 20 centros educativos; entre 6 y 12 años.	Se creó un sociograma utilizando el método de nominación de iguales junto con el de asociación de atributos.	La percepción de los estudiantes se asoció al estatus sociométrico. Los estudiantes con necesidades perciben más apoyo de los profesores que de los compañeros.
Román y Uribe (2022)	Se realizaron entrevistas a ocho docentes.	Desde una perspectiva cualitativa, se exploraron los discursos y las representaciones sociales de docentes en Educación Parvularia, Física, Diferencial y Básica.	Los docentes consideran que la evaluación se percibe como un instrumento de poder y control. No obstante, la coevaluación y autoevaluación son vistas como favorecedoras de la inclusión.

Referencia	Muestra	Método	Resultados
Rosero Calderón <i>et al.</i> (2021)	45 maestros de todos los grados de secundaria de tres instituciones educativas de Nariño.	Investigación mixta, empleando dos instrumentos para recopilar información. Primero, la 'Escala de Actitudes de los Profesores hacia la Integración Escolar (EAPROF)', una escala Likert. Segundo, se llevaron a cabo entrevistas estructuradas con el objetivo de explorar posturas, experiencias y emociones frente a la educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual.	Según los docentes, es esencial implementar un programa integral que incluya formación continua, apoyo profesional, ajustes en metodologías, respaldo a las familias y campañas de sensibilización para estudiantes. Además, entender la educación inclusiva implica identificar las barreras en la comunidad educativa para construir un proceso inclusivo acorde con la realidad.
Sánchez. (2023)	51 artículos de investigación.	Revisión sistemática documental en gestores bibliográficos.	El documento destaca una problemática en Perú: comunidades con dificultades socioeconómicas enfrentan desafíos para que los niños con discapacidad accedan y permanezcan en el sistema escolar, resultando en elevadas tasas de deserción.
Santa-Cruz (2023)	Entrevistaron a 103 profesores, de estudiantes con discapacidad leve o moderada en sus aulas, junto con 57 padres de familia.	Enfoque mixto. A través de una estrategia secuencial. Los resultados cualitativos apoyaron los resultados cuantitativos.	Destaca la importancia de la colaboración entre familias, instituciones educativas y profesionales de apoyo para lograr impacto en el aprendizaje y desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Referencia	Muestra	Método	Resultados
Totena y Rivera (2023)	8 estudiantes.	Teoría fundamentada.	Tres conclusiones clave: primero, las representaciones sociales pueden influir significativamente en el entorno educativo; segundo, son maleables bajo condiciones propicias; y tercero, un grupo puede tener representaciones opuestas, incluso en el mismo entorno.
UNESCO (2022)	No Aplica.	Revisión sistemática a los documentos de política pública que configuraron el tránsito de la educación especial hacia el modelo de educación inclusiva.	La promoción de escuelas inclusivas se respalda por razones económicas, sociales y culturales, ya que moviliza a las comunidades hacia la transformación y el progreso social.

Nota. Esta Tabla muestra la recopilación de los 23 escritos, haciendo una extracción de la referencia, la muestra, el método y los resultados.

Evaluación de la calidad de los estudios

Para comprobar la calidad de los escritos analizados, se procedió con una adaptación de la lista de verificación y control definida por el CASP (Critical Appraisal Skills Programme, 2020), utilizada para revisiones sistemáticas.

El principal propósito de la aplicación de esta metodología es comprobar si los escritos analizados pueden quedar definidos dentro de la actual revisión sistemática. Después de haber efectuado la verificación de fiabilidad, ninguno de los documentos fue excluido del proceso.

En la Tabla 3, se puede observar la aplicación de la lista de verificación CASP, que se adaptó para el presente estudio y que fue desarrollada en cada uno de los 23 documentos.

Tabla 3
Lista de verificación CASP para la evaluación de la calidad

Lista verificación (CASP)	Sí	No	No sé
¿La revisión abordó una pregunta claramente enfocada?	23	0	0
¿Los autores buscaron los tipos de artículos adecuados?	23	0	0
¿Crees que se incluyeron todos los estudios importantes y relevantes?	22	0	1
¿Los autores de la revisión hicieron lo suficiente para evaluar la calidad de los estudios incluidos?	23	0	0
¿Si se han combinado los resultados de la revisión, fue razonable hacerlo?	23	0	0
¿Cuáles son los resultados generales de la revisión?	23	0	0
¿Qué tan precisos son los resultados?	20	0	3
¿Se pueden aplicar los resultados a la población local?	18	1	4
¿Se consideraron todos los resultados importantes?	20	1	2
¿Valen la pena los beneficios por los perjuicios y costos?	23	0	0

Nota. Aplicación de la lista de verificación CASP de viabilidad adaptada.

Discusión

Al realizar la revisión del material seleccionado, se encuentra una tendencia común en el marco teórico de las propuestas. El concepto de Representaciones Sociales que subyace a los artículos hace referencia al conocimiento práctico que los individuos y grupos estructuran para comprender la realidad, dominarla e interactuar con los demás (Moscovici, 1979; Jodelet, 1986, 2003, 2011).

Adicionalmente, Abric (2001), refiere las representaciones sociales como el proceso subjetivo, a través del cual las personas reconstruyen la realidad y le dan sentido, a partir de la elaboración de cogniciones o imágenes mentales cargadas de significación. El aporte de esta teoría

se rescata, al reafirmar el potencial que tienen las representaciones para guiar las actitudes y los comportamientos humanos.

Ahora bien, la lectura y el análisis del material bibliográfico permitió identificar varias categorías recurrentes que marcaron la tendencia en los artículos. A continuación, se desglosa cada una.

Representaciones sociales de educación inclusiva desde una perspectiva de derechos

Generar procesos de educación inclusiva es darles voz a los verdaderos protagonistas del acto educativo, como lo expresa Calderón y Rascón (2022), implica volverlo realidad. En consecuencia, asumir la inclusión conlleva resignificar el rol del docente como mediador y transformador.

Esto es, salir de la zona de confort de la homogeneidad para sumergirse en procesos de formación que brinden herramientas epistemológicas y pedagógicas para enfrentar realidades como la discapacidad y la multiculturalidad, pero, sobre todo, para entender el rasgo de humanidad que subyace a cada niño que está en el aula y que es único en su ser, en sus capacidades, atributos y sueños (UNESCO, 2022).

Conceptos, actitudes y prácticas sociales de los docentes en torno a la inclusión escolar

Hablar de inclusión escolar, remite a la representación social hacia el enfoque de atención a población con discapacidad y la misión implícita de las sociedades por reivindicar los derechos a poblaciones vulnerables, que históricamente han sido invisibilizadas y excluidas por la sociedad. Sin embargo, esta visión proyecta un sesgo epistemológico frente a la educación inclusiva, limitando su implementación en los contextos escolares.

Echeita (2022), subraya un cambio conceptual, que permite constituir estrategias inclusivas reales en escenarios educativos, más allá de la obligatoriedad legal por dar respuesta a la integración de un grupo de estudiantes etiquetados como especiales.

En yuxtaposición a esa mirada, la verdadera educación inclusiva tendrá un significado real a través del principio de diversidad en la escuela (Méndez-Fierros y Astudillo, 2023). Cada ser humano es diferente, único, un universo personal; en consecuencia, todos estamos inmersos en el concepto de inclusión (Pesaresi, 2023; Mendoza y Díaz, 2023).

Representaciones sobre inclusión en el marco de fenómenos sociales ligados a la exclusión

Fue posible documentar las representaciones sociales que construyen los migrantes, niños autopercebidos como excluidos, familias con dificultades socioeconómicas y en general grupos histórica y políticamente vulnerables. A través de entrevistas semiestructuradas y relatos, se reconstruyeron narrativas que reflejan la diáspora de comunidades que denotan en sus historias de vida percepciones de exclusión (Méndez-Fierros y Astudillo, 2023; Totena y Rivera, 2023).

Se revelan elementos emotivos de las vivencias que tienen los estudiantes y sus familias (Sánchez, 2023). Los artículos recopilaron testimonios en los cuales se manifiestan las tensiones que existen entre el sistema escolar y las realidades familiares (Barragán y Marcelo, 2022; Calderón y Rascón, 2022; Totena y Rivera, 2023). El trabajo evidencia prácticas de exclusión dentro del escenario escolar (Montoya y Vázquez, 2023).

Las representaciones sociales implican elementos de construcción relacional en el tejido social (Rosero-Calderón *et al.*, 2021). Por lo tanto, se podría reconocer la diversidad como rasgo determinante de la idiosincrasia de los grupos (Pesaresi, 2023). Los seres humanos son únicos, desde sus intereses, capacidades e incluso desde su constitución biológica. A este respecto, las instituciones escolares, pueden convertir la categoría “diversidad” en elemento de aprendizaje, constituyendo una oportunidad en los procesos de reconocimiento del otro y respeto por la dignidad humana (Nieto-Bravo *et al.*, 2023; Padilla *et al.*, 2023).

En esa dirección, es necesario indagar la posible presencia de simbolismos sociales (Jodelt, 2011), como categorizaciones abstractas cargadas de elementos culturales, que permean juicios de valor con alto potencial de influir de manera negativa en los comportamientos de la comunidad educativa (Pesaresi, 2023).

Los simbolismos se pueden configurar en gestores de discriminación frente al sujeto incluido, al punto de abrir espacios a fenómenos como el acoso escolar. Tal sería el caso, de conceptos empleados socialmente de manera despectiva, hacia cualquier integrante de la comunidad educativa (Méndez-Fierros y Astudillo, 2023).

Sin embargo, la educación debe mantenerse como la apuesta social más ambiciosa y esperanzadora, capaz de movilizar las comunidades hacia la transformación de realidades (Muñoz *et al.*, 2023; Sánchez, 2023). En consecuencia, la labor del maestro puede ser el elemento di-

ferenciador. Reflexionar y dinamizar cambios respecto a las prácticas docentes, es incentivar una educación de calidad para todos (Barreiro, 2022).

Pedagogía y prácticas sociales

Una categoría emergente en la dinamización de la educación inclusiva es la práctica pedagógica. Tanto así, que los docentes reconocen su trascendencia como actores articuladores entre la política pública y los ambientes de aprendizaje (Gutiérrez y Martínez, 2020; Pallares y Martín, 2022). Allí, se encuentra una ambivalencia entre algunos estudios que señalan la capacidad que tienen los procesos de investigación en la reformulación de la práctica pedagógica, desde la reflexión epistemológica de la enseñanza (Muñoz *et al.*, 2023). De hecho, se destaca la categoría práctica pedagógica inclusiva como motor de transformación escolar (Nieto-Bravo *et al.*, 2023; Montoya y Vázquez, 2023).

El mundo actual, está marcado por el cambio de paradigma social que proyecta al individuo como ciudadano del mundo, inmerso en una sociedad digital (Kerexeta y Darretxe (2023). Teniendo en cuenta este contexto Barreiro (2022), propone el uso de metodologías que promueven la educación inclusiva mediante estrategias de gamificación, juego, aprendizaje basado por proyectos y creación de material manipulativo. Se resaltan estrategias metodológicas que respondan a los intereses y a la diversidad de los estudiantes (Gutiérrez y Martínez, 2020; Padilla *et al.*, 2023).

El rol del docente orientado hacia la educación inclusiva implica asumir procesos de formación cuyo punto de partida es la reflexión (Padilla *et al.*, 2023). Por lo tanto, es necesario reconocer que siempre hay aspectos por mejorar y en el caso del maestro es una necesidad constante, apuntar al fortalecimiento y la transformación de la práctica pedagógica.

De ahí, es posible concluir que, la cualificación de profesionales de la docencia exige el uso de saberes y conocimientos que permitan al maestro la capacidad de dar respuesta a las particularidades que llegan al aula (Pesaresi, 2023; Totena y Rivera, 2023).

La implementación en procesos de educación inclusiva debe acercar al maestro a tres elementos (Barreiro, 2022). Conocimiento de la realidad en la cual está inmersa su actuación, abordaje de las particularidades de sus estudiantes y precisión en la organización de pautas y estrategias para generar procesos de enseñanza y aprendizaje en su contexto (Santa-Cruz, 2023).

Currículo y gestión escolar

La escuela desde el enfoque de la inclusión refiere la comprensión de la diversidad como rasgo humano (Nieto-Bravo *et al.* 2023). En consecuencia, la enseñanza debe estar mediada por la multiplicidad de vías y alternativas para percibir y entender el mundo (Muñoz *et al.*, 2023; Padilla *et al.*, 2023; Barreiro, 2022). En otras palabras, a nivel metodológico es necesario alternar formas de comunicación dentro del aula, integrando gráficos, diagramas, mapas conceptuales, diversificar recursos visuales, auditivos, aplicaciones y videos que faciliten procesos de comprensión (Gutiérrez y Martínez, 2020; Barreiro, 2022). Es necesario que el currículo involucre espacios de participación para el estudiante.

Conclusiones

A partir del trabajo realizado, se encontraron cinco categorías estructurales que articulan la relación entre Representaciones Sociales y Educación Inclusiva; las cuales son: Representaciones sociales de la educación inclusiva desde una perspectiva de derechos; Conceptos, actitudes y prácticas sociales de los docentes en torno a la inclusión escolar; Representaciones sobre la inclusión en el marco de fenómenos sociales vinculados a la exclusión; Pedagogía y prácticas sociales; y Currículo y gestión escolar.

El aporte de las categorías en la implementación de una verdadera educación inclusiva se manifiesta, a través de espacios de participación dentro del aula. De hecho, la labor del maestro se reconoce como el elemento diferenciador para dar vida a la educación inclusiva. Asimismo, la interacción que se da en el escenario escolar facilita espacios de construcción social que se convierten en facilitadores para superar la exclusión.

Una actitud positiva por parte de los docentes hacia el trabajo con personas en condición de discapacidad facilita la motivación y el desarrollo socioemocional de los estudiantes, afianzando procesos de aprendizaje. Efectivamente, las experiencias y el contacto permanente con esta población promueven actitudes positivas hacia la educación inclusiva y reduce las representaciones sociales orientadas hacia prejuicios o juicios de valor negativos frente al tema.

Se establece una alta correspondencia entre la figura del educador y la identidad vocacional del maestro. En otras palabras, aceptar las diferencias y las barreras que el entorno impone, implica la disposición a superarlas en equipos de cooperación: maestro y estudiantes (Kerexeta y Darretxe, 2023).

Abrir el pensamiento pedagógico hacia la educación inclusiva, puede significarle al maestro la autopercepción como agente de cambio a nivel personal y la resignificación de las prácticas

colectivas para dinamizar la escuela hacia un escenario real de aprendizaje (Fernández-Blázquez y Echeita, 2022; Muñoz *et al.*, 2023). Es decir, romper la rutina del aula escolar en favor de la reflexión pedagógica pretende la comprensión de estrategias que llevan a concluir la importancia del compromiso docente en la estructuración de procesos de educación inclusiva de calidad (Rosero-Calderón *et al.*, 2021; Santa-Cruz, 2023).

En consecuencia, la mejora continua de prácticas pedagógicas permitirá que las instituciones educativas sean más inclusivas. No obstante, es importante reiterar que las transformaciones en metodologías necesariamente deben estar apoyadas en los procesos formativos docentes. En sentido contrario, se corre el riesgo de implementar prácticas basadas en estereotipos epistemológicos y curriculares, acentuando así, una barrera para los procesos de aprendizaje (González de Rivera *et al.*, 2022).

Recomendaciones

En la revisión bibliográfica se manifiesta la importancia de la formación docente (Pallares y Martín, 2022); en la diversificación de estrategias de enseñanza, uso de tecnologías y dinámicas de juego en la formación de estudiantes como elemento metodológico que permita trabajar la educación inclusiva y fortalecer la práctica pedagógica de maestros (Barreiro, 2022; Kerexeta y Darretxe, 2023).

Teniendo en cuenta lo anterior, se propone ahondar en futuras investigaciones, respecto a prácticas pedagógicas inclusivas, formación docente y competencias digitales. De igual forma en Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) y Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), dado que favorecen la articulación de elementos lúdicos a las dinámicas de aprendizaje.

Contribución de autores

Autor: conceptualización, metodología, curación de datos, software, redacción – elaboración del borrador original, visualización, investigación, validación, redacción, revisión y edición.

Conflicto de intereses

No hay ningún posible conflicto de intereses en el desarrollo de la investigación documental, ni relación con instituciones o personas naturales que requieran conceptos que se señalen en el manuscrito.

Declaración de uso de inteligencia artificial (IA)

En la preparación de este trabajo, el autor utilizó bases de datos aceptadas como idóneas en procesos de investigación; tales como Scopus, Scielo, ScienceDirect y Sage Research; de igual forma se emplearon hojas de cálculo para la tabulación y diagramación de los datos. Asimismo, se declara que en el desarrollo del manuscrito no se empleó ningún tipo de inteligencia artificial, ni de forma directa o indirecta. Finalmente, el autor revisó y editó completamente el manuscrito, asumiendo toda la responsabilidad por el contenido de este.

Referencias

- Abric, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales, en Jean Claude Abric (coordinador), *Prácticas sociales y representaciones*, Ediciones Coyoacán, pp. 53-74.
- Aguilera R., Tobar P. y Rojas L. (2023). Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. *Actualidades Investigativas en Educación*, 23(2), 183-211. <https://dx.doi.org/10.15517/aie.v23i2.52961>
- Barragán S. y Marcelo E. (2022). Inclusive education, perspective from evaluation: Evolution in Colombian public policies. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 13(2), 1-22. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4016>
- Barreiro A. (2022). Actuaciones y prácticas innovadoras como herramientas para el fomento de la educación inclusiva. *EN-CLAVES del pensamiento*, 0(31), e503. <https://doi.org/10.46530/ecdp.v0i31.503>
- Campuzano, L. y Cuellar, Á. (2021). Las representaciones sociales sobre la educación inclusiva desde la perspectiva del docente universitario. *Psicoespacios*, 15, 1-15. <https://doi.org/10.25057/21452776.1413>
- Critical Assessment Skills Programme (CASP). (2020). *CASP Checklist*. <https://bit.ly/3yr-KrW6>
- Calderón, I. y Rascón, M. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (41), 43-54. https://doi.org/10.7179/PSRI_2022.41.03

- Calderón, I., Rascón, M. y Vila-Merino, E. (2024). Discapacidad, estigma y sufrimiento en las escuelas. Narrativas emergentes por el derecho a la educación inclusiva. *Educación XXI*, 27(1), 353-371. <https://doi.org/10.5944/educxx1.36753>
- Constitución Política de Colombia (1991). Gaceta Constitucional N.º 116, 20 de julio de 1991 Presidencia de la República. https://www.arlsura.com/images/stories/ambiental/interes_gral/constitucion_1991.pdf
- Díaz, F. y Barrón, M. (2023). El currículo en la educación superior mexicana en el contexto de la postpandemia. *El Cardo*, (19), 1–21. <https://doi.org/10.33255/18511562/1587>
- Echeita, G. (2022). Evolución, desafíos y barreras frente al desarrollo de una educación más inclusiva. *Revista Española de Discapacidad*, 10(1), 207-2018. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.01.09>
- Fernández-Blázquez, M. y Echeita, G. (2022). Hacia una educación más inclusiva: la transformación de un centro educativo. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 185–206. <https://doi.org/10.14201/teri.27699>
- González de Rivera, T., Fernández-Blázquez, M., Simón, C. y Echeita, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con TEA: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115–135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- Gutiérrez, M. y Martínez, L. (2020). Representaciones sociales de docentes sobre la inclusión del estudiantado con discapacidad. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 22, e13, 1-13. <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e13.2260>
- Harari, Y. N. (2018). *21 lecciones para el siglo XXI*. Editorial Debate. https://poadsena.weebly.com/uploads/1/2/7/1/12712314/21_lecciones_para_el_siglo_xxi_-_yuval_n.pdf
- Huepe, M. (2024). El desafío de la sostenibilidad financiera de la educación en América Latina y el Caribe. *Documentos de Proyectos (LC/TS.2024/1)*, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Banco Mundial/Fundación Ford/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/0906e409-ccfe-49c1-b4cf-f5eb78fbf36e/content>

- Jodelet, D. (1986). La representación social: Fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici (coord.), *Psicología social* (pp. 469-494), vol. 2. Paidós Ibérica. Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco; Revista de Educación*, 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Jodelet, D. (2003). Pensamiento social e historicidad. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 24(93). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13709305>
- Jodelet, D. (2011). Aportes del enfoque de las representaciones sociales al campo de la educación. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 21, 133-154. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539803006.pdf>
- Kerexeta, I. y Darretxe, L. (2023). ¿La competencia digital docente favorece la inclusión educativa? *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 14, 45-58. <https://doi.org/10.6018/riite.548411>
- Larrota, D. y Uribe, A. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: Contextos escolares colombianos. Desafíos en la educación inclusiva y la formación docente. *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 16(3). <https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977>
- Méndez-Fierros, H. y Astudillo, R. (2023). Representaciones sociales de racismo y exclusión social. Migraciones haitianas contemporáneas en América Latina. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 31(67), 161–176. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880006710>
- Mendoza, H. y Díaz, D. (2023). *Tendencias sobre inclusión en enseñanza de la química: una investigación documental 2010 – 2022, en revistas especializadas en didáctica*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/18438>.
- Montañez, L, Rojas, M. y Vásquez, Y. (2014). *Gestión educativa: guía de orientaciones para la educación inclusiva de los ciclos II y III del nivel básico*. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/437>.
- Montoya, A. y Vázquez, A. (2023). Educación inclusiva en bachillerato: análisis de trece investigaciones publicadas en revistas electrónicas de 2012 a 2022. *Papeles*, 15(29). 2022-1249. <https://doi.org/10.54104/papeles.v15n29.1303>

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.
- Muñoz, M., Monzalve, M. y Sepúlveda-Vallejos, S. (2023). Teachers' social representations of inclusive education: A systematic review of literature 2010-2020. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*. 12, 720-728. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i2.24070>
- Nieto-Bravo, J. A., García-Manosalva, E. J. y Muete-Forero, N. A. (2023). Representaciones sociales de docentes de educación especial, desde las prácticas de inclusión educativa. *Praxis*, 18(2), In Press. <https://doi.org/10.21676/23897856.3882>
- Organización de las Naciones Unidas (1948). *La Declaración de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización de las Naciones Unidas (2006). *Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tcc-convs.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs48-one-five-children-adolescents-youth-out-school>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1994). *Informe final de la conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales: Acceso y calidad*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2015). *Foro Mundial sobre la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002331/23313/7s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2022). *Hacia la inclusión en la educación: situación, tendencias y desafíos. 25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375748>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023). *Transformar la educación para el futuro*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382765_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2023). *Addressing hate speech through education: A guide for policy makers*. <https://www.unesco.org/en/articles/addressing-hate-speech-through-education-guide-policy-makers>
- Padilla, R., Vázquez B. y Espinosa, A. (2023). Las representaciones sociales del pensamiento creativo en la práctica docente. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 2329–2340. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.419>
- Pallares, S., y Martín, E. (2022). Representaciones de docentes sobre la inclusión en aula regular de estudiantes con discapacidad intelectual. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 48(1), 291-307. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100291>
- Pesaresi, B. (2023). Representaciones sociales de la inclusión educativa: Una muestra de profesores de escuelas secundarias de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación MenteClara*, 8 (333). <https://doi.org/10.32351/rca.v8.333>
- Presidencia de la República de Colombia (2013, 27 de febrero). Ley 1618 de 2013. Por la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O. No 48717. <https://www.minsalud.gov.co/sites/rid/Lists/BibliotecaDigital/ride/de/ps/documento-balance-1618-2013-240517.pdf>
- Presidencia de la República de Colombia (2017, 29 de agosto). Decreto 1421 de 2017. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-381928.html?_noredirect=1

- Rodríguez, M., Jenaro, C. y Castaño, R. (2022). La percepción de los alumnos como indicador de inclusión educativa. *Educación XX1*, 25(1), 357-379. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30198>
- Román, C. y Uribe, N. (2022). Representaciones Sociales Docentes sobre la Evaluación Educativa en Chile, ¿Aporte o Barrera para el Proceso de Inclusión Escolar? *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 16(1), 113-130. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000100113>
- Rosero-Calderón, M., Delgado, D., Ruano, M. y Criollo-Castro, C. (2021). Actitud docente frente a la educación inclusiva de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista UNIMAR*, 39(1), 96-106. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar39-1-art7>
- Sánchez, A. (2023). Inclusión educativa en los estudiantes de secundaria de instituciones educativas nacionales: revisión de literatura científica 2019 – 2022. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 500-511. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.4406
- Santa-Cruz, F. (2023). Servicios de apoyo para la inclusión educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 36(52), 195-219. <https://doi.org/10.26489/rvs.v36i52.9>
- Totena, E. y Rivera, J. (2023). Representaciones sociales alrededor de la educación inclusiva: un abordaje desde la teoría fundamentada en la comunidad Sorda. *Educación*, 59, 505-519. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.1703>
- Urrútia, G. y Bonfill, X. (2010). Declaración PRISMA: Una propuesta para mejorar la publicación de revisiones sistemáticas y metaanálisis. *Medicina clínica*, 135(11), 507-511. <https://doi.org/10.1016/j.medcli.2010.01.015>

Citar artículo como:

Méndez-Munévar, V. (2024). Las representaciones sociales en la educación inclusiva: una revisión sistemática. *Educación y Ciudad*, (47), e3223. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3223>

Fecha de recepción: : 23 de enero de 2024

Fecha de aprobación: 2 de mayo de 2024

Orientación socioocupacional en contextos rurales: rol del orientador escolar

Socio-Occupational Orientation in Rural Contexts: The Role of the School Counselor

Sandra M. Avella-Chacón¹
Diana Martínez-Pachón²

Resumen

La orientación vocacional ha evolucionado hacia el concepto de orientación socioocupacional, siendo poco explorada su relación con la educación rural. Para comprender esa relación, se realizó un análisis documental y otro, de contenido de políticas públicas, los cuales revelaron que tanto la orientación socioocupacional como el papel del orientador escolar en el proceso son vitales en los proyectos de vida de los jóvenes rurales. Este artículo de reflexión se centra en hacer una aproximación a las funciones que el orientador escolar, desde el liderazgo del proceso, debería desarrollar en los proyectos de orientación socioocupacional rurales; en el acompañamiento a los diferentes actores educativos; en la asesoría a los padres y estudiantes; y en la articulación de las acciones propuestas por la comunidad educativa. Estas primeras conclusiones abren el campo de investigación de la orientación escolar en la educación rural; sin embargo, futuras indagaciones deben apuntar a conocer la percepción de los orientadores de contextos rurales y su rol en la gestión educativa.

Palabras clave: orientación socioocupacional, educación rural, orientación escolar, proyectos pedagógicos productivos, gestión institucional

¹ Universidad Antonio Nariño. Facultad de Educación. Doctorado en Educación. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: savella16@uan.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8583-7031>

² Universidad Antonio Nariño. Facultad de Ciencias. Bogotá, Colombia. Correo electrónico: dianamartine@uan.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5496-273X>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3176](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3176)



IDEP | BOGOTÁ

Abstract

Vocational Guidance has evolved towards the concept of Socio-Occupational Guidance, being little explored its relationship with Rural Education. A documentary analysis and a content analysis of Public Policies were carried out, which revealed that Socio-Occupational Guidance is vital in the life projects of rural youth, as well as the role of the School Counselor in the process. This reflection article focuses on the functions that the School Counselor should develop in the Socio-Occupational Guidance projects in rural educational contexts, from the leadership of the process, the accompaniment to the different educational actors, the counseling to parents and students, and the articulation of the actions proposals by the educational community. These first conclusions open the field of research on School Guidance in Rural Education; however, future research should aim at knowing the perception of School Guidance Counselors in rural contexts and their role in educational management.

Keywords: occupational guidance, rural education, school counselor, productive pedagogical projects, institutional management

Introducción

Actualmente, la educación rural no está brindando las herramientas necesarias para la transición a la vida adulta de los jóvenes, por lo que la escuela debe orientarse a implementar diferentes proyectos que puedan ayudarlos a encontrar su verdadera orientación vocacional (Alzate *et al.*, 2019). Debido a las difíciles condiciones de acceso a las instituciones rurales, la baja calidad educativa, los altos índices de deserción y la falta de pertinencia de la educación con el contexto rural (Chá y Ruiz, 2013; Guardia, 2021), sumado a la pobreza, la falta de oportunidades y al bajo rendimiento académico que influyen en la transición de jóvenes rurales a la vida adulta (Arias y Rivera, 2020; Maila y Ross, 2018), se evidencia la importancia de generar proyectos de orientación socioocupacional (OSO) en las instituciones rurales que permita a los jóvenes plantearse proyectos de vida.

En el caso de Bogotá, datos de la Secretaría de Educación del Distrito (SED), ponen en evidencia la importancia de la OSO en contextos rurales. Por ejemplo, las tasas elevadas de repitencia en promedio en zonas rurales superan el 30 %, y de deserción, entre el 6,7 % en la localidad de Sumapaz, y en la localidad de Suba el 13,6 %, en comparación con los estudiantes de zonas urbanas (SED, 2018).

De igual manera, los datos de inserción a la educación superior en Colombia son preocupantes, ya que solo cuatro de cada diez estudiantes que terminan el bachillerato logran acceder

a la Educación Superior (Universidad del Rosario, 2023), y solo el 2 % de estudiantes rurales pueden acceder a un pregrado (Universidad de la Salle, 2021). Para el Ministerio de Educación Nacional (MEN), estos datos tienen que ver con las pocas expectativas para el futuro de los jóvenes, su escaso acceso a la información y la insuficiente adquisición de competencias blandas para garantizar una inserción educativa y laboral exitosa (Enseña por Colombia, 2022). Por otro lado, aquellos jóvenes rurales que logran acceder a educación superior tienen desventajas para finalizarla, posiblemente por la carente orientación y asesoramiento para el ingreso a la universidad desde el colegio (Arias y Rivera, 2020).

Ahora bien, los actores educativos en la ruralidad tienen una oportunidad de transformación de las limitaciones, o potenciación que brinda el medio para generar proyectos de vida trascendentales para los jóvenes y sus comunidades (Congreso de la República de Colombia, 2021, Ley 2119); por consiguiente, es importante evaluar el papel de cada actor en la estructura de los proyectos de vida de estos jóvenes. Para este caso, se evalúa el papel del orientador escolar.

La SED, por motivos de asignación de recursos por matrícula en colegios rurales, no puede contar con recursos humanos que son clave, como los orientadores escolares (SED de Bogotá y Organización de Estados Iberoamericanos, 2023). Además, la formación de los orientadores escolares se realiza desde enfoques urbano-céntricos, lo que impide que se ponga atención a las características propias de la población rural (Vera-Bachmann *et al.*, 2016). También, los escasos estudios del rol del orientador en contextos rurales visibilizan la necesidad, las consideraciones prácticas y sensibilidades específicas que requiere este trabajo en el contexto rural (Vera-Bachmann *et al.*, 2016).

Desarrollo histórico de la orientación vocacional y el rol del orientador

Los inicios de la orientación educativa ocurrieron fuera del mundo escolar, en un momento histórico de profundas reformas sociales, en especial, con el desarrollo de la tecnología industrial, lo que generó la necesidad de enseñar nuevas profesiones (Alfonso y Serra, 2016).

Se han identificado tres momentos históricos en la evolución del concepto. En primer lugar, a principios de siglo, la teoría del ajuste o de rasgos y factores de Parsons, que se dividía en tres pasos: 1) autoanálisis, 2) información profesional, y 3) ajuste a la tarea más apropiada (Bisquerra, 2014). La idea aquí era que el individuo lograra el trabajo más apropiado, con lo que saldrían ganando él y la sociedad (Rodríguez, 2015). Sin embargo, Jesse Davis, concibió la orientación desde el centro escolar, integrada al currículum (Rodríguez, 2015), lo que permitió la implicación del profesor en la orientación.

Hacia los años 30 surge el término *counseling* (asesoramiento), que se utilizó para definir el proceso psicopedagógico encaminado a ayudar a la persona en la comprensión adecuada de la información vocacional, en relación con sus propias aptitudes, intereses y expectativas (Alfonso y Serra, 2016), llevando a adoptar el modelo clínico como método de intervención más característico (Bisquerra, 2014), y el uso de test psicológicos, que permitieron identificar que todas las personas tienen un patrón único de rasgos en sus intereses, valores y habilidades que pueden ser establecidos de manera objetiva; además de factores laborales que se reconocen a través de un perfil ocupacional, a los cuales es posible emparejarlos en un sistema de resolución de problemas y de toma de decisiones (Castellanos *et al.*, 2020).

Hacia década de los 50, las teorías de desarrollo vocacional pusieron énfasis en el autoconcepto, además de ampliar el campo de la orientación a un enfoque del ciclo vital. Por su parte, Ginzberg y colaboradores, en 1951 basan su enfoque orientador en la psicología evolutiva y en el modelo freudiano de la personalidad (Rodríguez, 2015), pasando a un enfoque de la orientación que contempla la trayectoria de vida como un proceso continuo que vivencian las personas. Sin embargo, en 1968, Antonie León argumentó que se requiere de una acción educativa continua por parte del maestro, del consejero y de los padres, en la preparación del niño para la vida profesional, así como las visitas a universidades, medios audiovisuales, información integrada a profesores y familiares etc. (Castellanos *et al.*, 2020).

En los años 60 surge en Estados Unidos la educación para la carrera profesional, que pretendía desarrollar y abogar por una enseñanza significativa al enfocar la formación de los jóvenes hacia la preparación para el desempeño profesional (Castellanos *et al.*, 2020). En los 70, el movimiento de la educación psicológica buscó ayudar al estudiante a adquirir las competencias psicológicas necesarias para afrontar la vida, como la insistencia en la prevención y el desarrollo, la educación afectiva, la orientación como intervención educativa, facilitando el desarrollo humano y personal de todos los alumnos (Bisquerra, 2014).

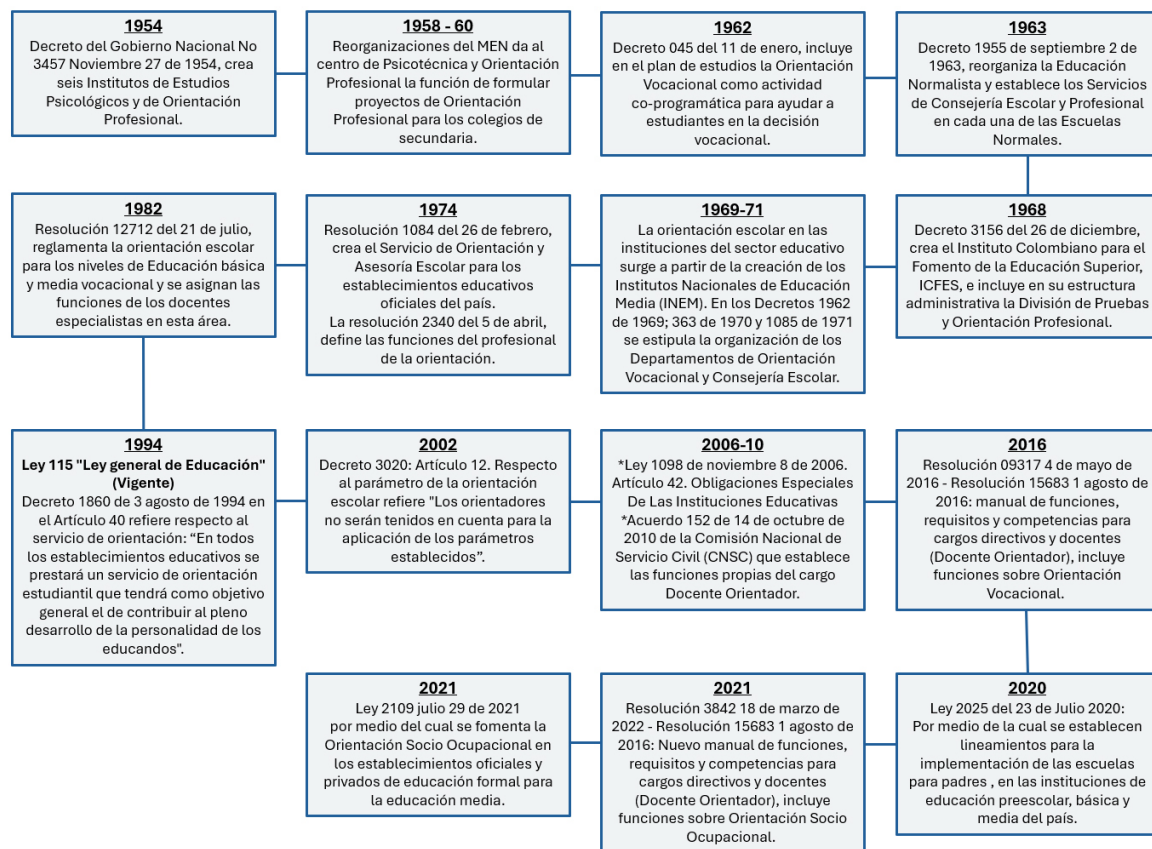
En la actualidad no se ha podido generar un concepto único para la OSO ya que se trabaja desde diversas perspectivas. Por ejemplo, para Shchemeleva (2020) la OSO identifica las aptitudes profesionales ya formadas de los estudiantes, las analiza y da recomendaciones sobre el campo profesional en el que pueden potencializarse. Otros autores se enfocan en el desarrollo de la persona y en la autodeterminación profesional y personal (Vasilyeva *et al.*, 2018). Mientras que otras investigaciones ponen en relieve el trabajo individual en la OSO, ya que consiste en reforzar la organización de actividades de estudio en el proceso educativo, para crear condiciones favorables en la formación de las orientaciones posmedia del estudiante (Kuralbayeva *et al.*, 2018). Con la literatura revisada, no se evidencia un enfoque de la OSO que tenga en cuenta las variables de los entornos educativos rurales, ni la definición de las funciones del orientador escolar.

Orientación vocacional en Colombia y el rol del orientador

Desde el año 1954, la política pública ha trabajado en la estructura de la orientación vocacional y en el rol que el orientador cumple en esta. La Figura 1 muestra una línea de tiempo con los principales acontecimientos en el desarrollo de la OSO y la orientación escolar en el país, descritos en el Plan Nacional de Orientación Escolar (PNOE) (MEN, 2021).

Figura 1

Línea de tiempo con los principales acontecimientos de la OSO y la orientación escolar en Colombia



Nota. Elaboración propia a partir del PNOE (MEN, 2021).

Así, actualmente, la política pública viene construyendo un nuevo concepto de la orientación vocacional, que vincula no solo al sector educativo, sino al sector productivo en la estructura de los proyectos de vida de los jóvenes. Entre 2010 y 2012, desde la Educación Media,

nace la necesidad de generar acciones de tránsito hacia las oportunidades formativas y laborales después del colegio (Enseña por Colombia, 2022), por lo que en 2013, el MEN publica la primera cartilla de orientación vocacional “Manual rutas de vida”, en la que expone que la OSO, en el contexto educativo colombiano, gira en tres aspectos: (i) el autoconocimiento que se tiene de sí mismo en cuanto al reconocimiento de valores e intereses, (ii) El reconocimiento de las oportunidades de continuar con trayectorias académicas en educación superior, y (iii) Identificación de oportunidades laborales que ofrece el contexto (MEN, 2013), dando inicio al concepto de OSO.

Adoptando estos aspectos, la SED diseña la estrategia “Yo puedo ser”, la cual es una apuesta para que los estudiantes y jóvenes del distrito adquieran herramientas para una toma de decisiones informada que apoye la construcción de sus trayectorias de vida a nivel educativo y/o laboral (SED, 2020).

El MEN, en 2021, a partir del PNOE, define directrices para el desarrollo de esta labor en los colegios. Este plan define la orientación escolar como:

un proceso pedagógico, dinámico, integral e integrador, especializado, continuo, planificado, de acompañamiento y asesoría desde la atención y prevención de riesgos psicosociales, familiares y académicos, como en la promoción del ejercicio de derechos de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, encaminado a fortalecer el desarrollo humano con la participación corresponsable de los demás integrantes de la comunidad educativa (MEN, 2021, p. 38).

Modelos de la orientación escolar en Colombia

En la actualidad existen diversos modelos para el ejercicio de la orientación escolar. El MEN plantea algunos de estos, con el fin de que los orientadores escolares puedan profundizarlos y aplicarlos al desarrollo de sus funciones. En la Figura 2 se exponen las ideas principales de cada uno de ellos.

Figura 2
Enfoques de la orientación escolar en Colombia



Nota: Elaboración propia a partir del PNOE (MEN, 2021).

Política Pública y OSO

El documento CONPES 4040: Pacto Colombia con las juventudes: estrategia para fortalecer el desarrollo integral de la juventud, expone que “...la juventud en Colombia afronta desafíos y problemáticas de carácter multidimensional en su curso de vida que limitan su vinculación como agentes de desarrollo político, económico, social, ambiental y cultural en el país” (Departamento Nacional de Planeación, 2021, p. 3); situación que se acentúa en los jóvenes ru-

rales. Esta inequidad condiciona a que muchos jóvenes salgan del sistema educativo formal, iniciando otras actividades en sus proyectos de vida, que muchas veces no corresponden a sus verdaderos deseos (Quirós y Jiménez, 2013).

El CONPES 4040 destaca la importancia de implementar planes OSO, pues permitirían superar los desafíos y las problemáticas que enfrentan los jóvenes rurales en sus trayectorias de vida académicas y laborales.

Por lo anterior, actualmente la Política Pública ha generado varios lineamientos en torno a la OSO en la ruralidad. En primer lugar, la Ley 2109 de 2021, que fomenta la OSO en los establecimientos de educación formal, busca promoverla y definir sus ámbitos de trabajo para la educación media (Congreso de la República de Colombia, 2021, Ley 2109). Define la OSO como el proceso de acompañamiento a los jóvenes durante su momento de transición hacia la educación postmedia y a la vida laboral, el cual les permite tomar decisiones informadas y racionales, a partir del reconocimiento de sus intereses, aptitudes, valores, deseos y ponderación de las oportunidades de formación y trabajo (Legis, 2021).

Además, establece el liderazgo de estos planes en los docentes orientadores, así como el Manual de Funciones del Magisterio colombiano, en el apartado funciones del Docente Orientador: *“Diseñar, implementar, y evaluar las acciones que contribuyan con la orientación vocacional, profesional y socioocupacional de los educandos, que permitan una mejor toma de decisiones para la construcción de su propio futuro”* (MEN, 2022, Resolución 3842, p.32).

En segundo lugar, la Ley 2119 de 2021, de inserción laboral para jóvenes, que busca *“fortalecer la exploración de intereses, talentos y el descubrimiento de aptitudes para los estudiantes de educación básica secundaria y educación media; y promover el desarrollo de incentivos dirigidos al fortalecimiento de la inserción laboral de los jóvenes”* (Congreso de la República de Colombia, 2021, Ley 2119, p. 1), propone como estrategia la OSO y establece prioridad en poblaciones que se cataloguen como vulnerables, además expone que el diseño de la estrategia y los lineamientos tendrá un especial enfoque de desarrollo rural y de inclusión laboral y emprendimiento (Congreso de la República de Colombia, 2021, Ley 2119).

En tercer lugar, la Resolución 1712 de 2021, de Política Educativa Rural para Bogotá, que aporta algunas directrices sobre la estructura de los proyectos de vida para los jóvenes rurales de Bogotá, contempla 6 lineamientos que tienen el propósito de disminuir las brechas existentes en las comunidades educativas urbanas y rurales, entendiendo que no existe una ruralidad homogénea, sino que se trata de distintos contextos, con necesidades y requerimientos específicos (SED, 2021, Resolución 1712). Puntualmente, el lineamiento 1 denominado “Garantizar

trayectorias educativas completas desde los grados de preescolar hasta la Educación Superior”, busca fortalecer la educación media y su articulación con la Educación Superior, en función de los proyectos de vida de los estudiantes (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2018).

Para ello, la SED pretende reforzar los planes de OSO en las instituciones educativas rurales, desde el acompañamiento con la estrategia “Yo puedo ser”. Sin embargo, esta estrategia no se alinea adecuadamente con la realidad rural, ya que carece de actividades que aborden los contextos específicos de las escuelas rurales, como la falta de alianzas con el sector productivo que podría impulsar la inserción laboral y fortalecer los proyectos de vida de los jóvenes rurales.

Si bien el concepto de la OSO ha sido estudiado de manera profunda, y, además, la Política Pública actual busca la institucionalización de esta en los colegios, se encuentran vacíos frente a las funciones del orientador escolar como líder del proceso. Esto se acentúa mayormente en la zona rural donde ese rol se ha percibido como deficiente o inexistente para el asesoramiento en el ingreso a la universidad (Arias y Rivera, 2020; Quirós y Jiménez, 2013), además, de los pocos estudios de la orientación rural (Maila y Ross, 2018; Vera-Bachmann *et al.*, 2016), que logren definir las responsabilidades específicas del orientador en las acciones hacia el fomento del proyecto de vida de jóvenes rurales.

Por lo anterior, se realiza un primer acercamiento de las funciones específicas del orientador escolar en el desarrollo de proyectos de OSO en comunidades educativas rurales, a partir de los resultados encontrados en un análisis sistemático de la literatura y en un análisis de contenido de Políticas Públicas.

Metodología

Inicialmente se realizó una revisión documental que permitiera encontrar la relación de la OSO y la educación rural, para identificar categorías emergentes. Se utilizó el Proceso de Desarrollo del Conocimiento – Constructivista (ProKnow-C), este método comprende tres etapas: elaboración de un portafolio bibliográfico, un análisis bibliométrico y, finalmente, un análisis sistemático (Linhares *et al.*, 2019). Los detalles metodológicos están descritos en Avella-Chacón *et al.* (2024).

Luego, se realizó un Análisis de Contenido de Políticas Públicas, siguiendo algunos de los lineamientos propuesto por López Noguero en 2002. Inicialmente, se realizó una búsqueda de artículos, documentos, leyes y notas periodísticas publicadas entre 2020 y 2023, que abordan la OSO y la educación rural; se encontraron 27 documentos en total.

Posteriormente, se realizó un instrumento de análisis de contenido, validado por tres expertos, y se aplicó a cada documento, lo que permitió identificar 23 documentos finales que contenían información relevante para el objeto de análisis. Estos métodos identificaron categorías y subcategorías de la OSO en la educación rural.

Desarrollo

En el análisis documental se encontró a la orientación escolar como una categoría importante en la relación de la OSO y la educación rural, esto permitió identificar acciones que desde la orientación escolar se deben desarrollar con el fin de generar motivación de los jóvenes rurales, que logren despertar un interés por el aprendizaje y su deseo de culminar la educación secundaria (Quirós y Jiménez, 2013), fomentando valores, fortaleciendo la autoestima, desarrollando la identidad, para así, consolidar la autonomía personal (Almentero y Grau, 2019).

El análisis expuso que el orientador escolar debe estructurar la OSO rural partir de la percepción de los estudiantes, pues son un elemento activo y participativo de su propio proceso orientador, ya que se pretende una autorreflexión y un autoconocimiento, consiguiendo un funcionamiento autónomo (Calvo, 2011). Así, el papel del orientador debe enfocarse en acompañar la toma de decisiones y la planificación de actividades, que le permita al estudiante planificar su desarrollo de manera integral (Calvo, 2011), en relación con sus proyectos académicos, personales y laborales.

Para que el enfoque de la OSO sea rural, debe existir una lectura profunda del entorno que permita tejer redes de colaboración comunitarias que se enlacen para dar respuesta a necesidades compartidas (Díaz, 2018), promoviendo la participación de actores de la comunidad en procesos pedagógicos alrededor de los proyectos de vida de los estudiantes; por ejemplo, visitas a empresas del contexto, diálogos con líderes comunitarios que brinden información sobre liderazgo, o con la vinculación y seguimiento de los egresados (Quirós y Jiménez, 2013). Así mismo, la orientación debe articularse con las acciones pedagógicas de los docentes para enlazar las actividades del área con otros espacios que permitan el reconocimiento de intereses y capacidades de los estudiantes (Legis, 2021), como los proyectos transversales, las actividades de emprendimiento, el Servicio Social Estudiantil Obligatorio (SSEO) (Congreso de la República de Colombia, 2021, Ley 2109) y en el planteamiento de Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), ya que estos contribuyen en el fortalecimiento del proyecto de vida de los jóvenes (Cardona *et al.*, 2010).

Sin embargo, se ha encontrado que los jóvenes campesinos se interesan en desempeñar otras profesiones (Cifuentes y Rico, 2016), por lo que, el planteamiento de los PPP debe ser

innovador, integrando temáticas que se adapten a los intereses actuales de los jóvenes. Lo anterior lleva a que, desde la orientación escolar se generen alianzas interinstitucionales con entidades que brinden información necesaria para acercar y empoderar a los jóvenes con los escenarios de formación y de trabajo que encontrarán al graduarse (Congreso de la República de Colombia, 2021, Ley 2109).

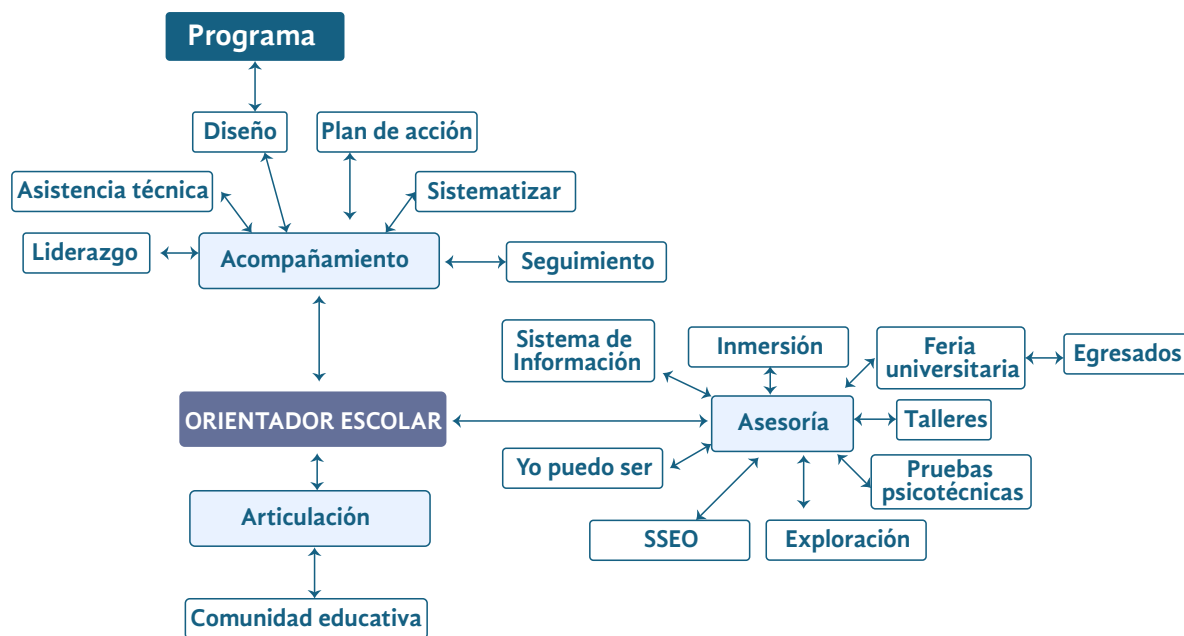
Por estas razones, la OSO rural debe acompañar a las familias, buscando que se potencien y valoricen los conocimientos, los saberes y las habilidades adquiridas en el seno familiar (Díaz, 2018). Este acompañamiento debe incluir información sobre becas o créditos estudiantiles, ya que se ha encontrado que las familias en la ruralidad pueden presentar problemas a nivel económico (Arias y Rivera, 2020), lo que obstaculiza el ingreso a la Educación Superior. Adicionalmente, es importante incluir en las Escuelas de Padres temas como alfabetización, proyectos sostenibles y herramientas socioemocionales que les permitan acompañar el proyecto de vida de los jóvenes.

Por otro lado, se debe articular la OSO con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) (SED, 2020), ya que el modelo pedagógico institucional rural debe permitir la autogestión de proyectos educativos integradores y coherentes, planteando una serie de estrategias pedagógicas como principios de innovación (Centro de Liderazgo y Excelencia Docente, 2020). Es necesario que el Orientador participe en la vinculación al currículo de las actividades de OSO rural, como una forma de institucionalización de la estrategia.

Cabe enunciar que la literatura recomienda el modelo pedagógico Escuela Nueva, el cual fue creado para tratar problemas educativos en el sector rural como cobertura, analfabetismo, deserción escolar, entre otros (Villar, 2010). Este modelo, permite articular estrategias pedagógicas acordes con la realidad sociocultural de sus educandos en pro del mejoramiento de la calidad educativa del sector (Alzate *et al.*, 2019).

El análisis de la Política Pública permitió identificar el liderazgo de las acciones de OSO en los orientadores escolares. Como se había mencionado, la Ley 2109, de 2021, así lo estipula y, además, esto se reafirma en la Resolución 3842, de funciones del Magisterio colombiano. Por otro lado, el análisis de políticas permitió definir tres funciones de los orientadores escolares en la estrategia de OSO rural: acompañamiento, asesoría y articulación, como se muestra en la Figura 3.

Figura 3
Red de códigos de la categoría “orientador escolar”



Nota. Elaboración propia desde el software Atlas Ti.23.

El liderazgo del orientador escolar en los planes OSO rurales, estaría enmarcado en el asesoramiento a docentes, directivos, padres, estudiantes y demás actores de la estrategia para que, desde un primer diagnóstico de necesidades, se identifiquen las acciones base para la formulación de OSO. Con esta información, el orientador articula las actividades propuestas por cada uno de los actores en un Plan de Acción, con indicadores y responsables, que permita realizar un seguimiento periódico de la estrategia. Estas acciones pueden llevarse a cabo en diversos entornos de aprendizaje y deberán enmarcarse en la lectura del contexto rural y en los intereses de los estudiantes.

Finalmente, el orientador asesora a estudiantes y padres, sobre información en torno al acceso a la educación superior y la inserción a la vida laboral. Estas actividades pueden desarrollarse dentro y fuera del colegio, y permitirían articular otros proyectos como el SSEO y actividades de la plataforma “Yo puedo ser”.

Análisis crítico

Para lograr que la orientación escolar sea protagonista y genere impacto en una educación de calidad en Colombia, es necesario avanzar en la definición del parámetro en la relación orientador por número de estudiantes (MEN, 2021). La atención individual de casos requiere más tiempo y esfuerzo, lo que desvirtúa el liderazgo y la autonomía del orientador. Esto afecta la articulación con otras áreas, llevando a que las acciones de orientación en los proyectos de vida de los jóvenes sean fragmentadas, sin considerar su relevancia y el entorno rural, y sin aprovechar las contribuciones de padres y estudiantes.

Teniendo en cuenta que parte del papel de la escuela tiene que ver con ayudar a los estudiantes a encontrar caminos para su realización personal, es decir, para que tracen sus proyectos de vida (Fonseca, 2018), la orientación escolar debe generar acciones pedagógicas integradas al currículo. Esto lleva al orientador rural a tener una mayor participación en los diferentes estamentos donde las acciones de Orientación se alineen con las actividades pedagógicas institucionales.

Lo anterior, no se desliga de lo que plantea la primera función del Docente Orientador en el Manual de Funciones:

Asesorar y participar en los procesos de planeación y gestión institucional, formulación y ajustes del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Sistema Institucional de Evaluación de Estudiantes (SIEE), para que estén acordes con los procesos de orientación escolar y de conformidad con los criterios adoptados por el Consejo Directivo en el Proyecto Educativo Institucional – PEI. (MEN, 2022, Resolución 3842, p. 32)

Con lo anterior, la asesoría del orientador escolar debe ser proactiva y participativa en la gestión institucional. Así, el desarrollo de estrategias de OSO rural no sería una función exclusiva del orientador, ya que lideraría un proceso que integrará las cuatro gestiones institucionales y sus actores, en la promoción de los proyectos de vida de los estudiantes.

Conociendo la responsabilidad del orientador escolar en los proyectos de vida de los jóvenes rurales, es necesario que las acciones se enmarquen en la lectura del contexto rural, identificando a la familia y al sector productivo como grandes aliados. En este aspecto, los PPP pueden ser una opción en el proyecto de vida de los jóvenes rurales (Cifuentes y Rico, 2016), pues permiten articular varias acciones. Sin embargo, resultaría de gran importancia deter-

minar lo que piensan los estudiantes en relación con los PPP y la cultura del emprendimiento (Cifuentes y Rico, 2016); esa información permitiría estructurar estos proyectos desde las motivaciones de los estudiantes, alentándolos a apoyar iniciativas de la comunidad o de sus propias familias, pues es razonable pensar que el tener un proyecto profesional y de marca personal, podría orientarlos a construir algunos fines laborales (Carrillo-González, 2021).

Por lo anterior, destaca la apremiante necesidad de investigar el rol del orientador escolar en contextos educativos rurales. Si bien, esta reflexión puede brindar un punto de partida, es necesario indagar con los orientadores que trabajan en terreno, pues pueden brindar una perspectiva contextualizada, que evidencie los desafíos de su trabajo. Es fundamental que la política pública reconozca y fortalezca el rol del orientador escolar rural, ampliando el parámetro, otorgándole un rol mucho más destacado en la gestión institucional y brindando incentivos económicos y formativos que logren mejorar su desempeño en el entorno rural.

Finalmente, es necesario enunciar algunas limitaciones encontradas. En el análisis de políticas públicas, no se tuvieron en cuenta políticas de educación rural de otras zonas del país, pues se encontraban en proceso de aprobación. De igual manera, se tuvieron algunas dificultades logísticas asociadas a la búsqueda de algunos artículos identificados como potenciales fuentes de información en las bases de datos. Lo anterior, pudo significar la posible pérdida de información importante.

Conclusiones

Se realizó una reflexión sobre los datos encontrados en un análisis sistemático de la literatura y un análisis de contenido de políticas públicas, que permitió hacer una aproximación de las funciones que un orientador escolar de colegios rurales debe realizar al liderar procesos de OSO. En primer lugar, en el acompañamiento a la definición de acciones contextualizadas a la zona rural, liderado por los actores vinculados en la estrategia, que permita la sistematización y el seguimiento.

En segundo lugar, en la asesoría dirigida a padres y estudiantes frente a posibilidades de acceso a educación superior e inserción laboral a partir de alianzas con el sector productivo. En tercer lugar, en la articulación de todas las acciones de los participantes de la comunidad educativa, generando espacios para su desarrollo en actividades institucionales e involucrando a las familias y a la comunidad rural. Estos resultados coinciden con Vera-Bachmann *et al.*, (2016), quienes conciben un acercamiento de la orientación escolar rural en la gestión de procesos comunitarios y la creación de espacios para colaboración local, difusión de información y conexión con recursos externos.

Para desarrollar estas funciones, el orientador escolar debe contar con la percepción del estudiante, pues hay una escasez de investigaciones sobre sus opiniones frente a los factores que impiden o facilitan el acceso a educación superior y el éxito en ella (Maila y Ross, 2018). Por lo que este actor debe ser activo y participativo de su proyecto de vida y es en quien se debe fomentar valores, autoestima y autonomía.

También, el enfoque de la OSO rural debe tener en cuenta las características del contexto para el diseño de las acciones. Así mismo, incentivar la participación de los diferentes actores educativos en la estrategia. Los docentes, por su parte, con el desarrollo de PPP, deben contemplar los intereses de los estudiantes y la articulación de las acciones al modelo pedagógico del colegio. El acompañamiento de las familias, en acciones formativas sobre el fortalecimiento del campo y su papel en el proyecto de vida de sus hijos. Y por su parte, el sector productivo, en inmersiones de los estudiantes en empresas e iniciativas de emprendimiento del sector, que los acerque al mundo laboral.

Finalmente, se analiza la importancia del rol del orientador escolar en la ruralidad, incentivando un papel protagónico en las actividades institucionales orientadas a la estructura del proyecto de vida de los jóvenes, permitiéndole un rol más participativo en los diversos estamentos que pueda llevar a la institucionalización de la OSO en el currículo. Además, de manifestar las reivindicaciones que la política pública debe tener sobre su rol en términos de parámetro por estudiante, participación en la gestión institucional e incentivos.

La presente reflexión se configura como un primer acercamiento a la conceptualización de la OSO y al rol del orientador en contextos educativos rurales del país, por lo que resalta la necesidad de desarrollar estudios que involucren la percepción de los orientadores rurales y de sus comunidades educativas.

Contribución de autores

Autor 1: conceptualización, metodología, software, curación de datos, redacción – elaboración del borrador original.

Autor 2: conceptualización, redacción y supervisión.

Todos los autores: redacción – revisión y edición.

Referencias

- Alcaldía Mayor de Bogotá (2018). Hacia una política educativa para las ruralidades de Bogotá. <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/ruralidades-de-bogota.pdf>
- Alfonso, I. y Serra, R. (2016). ¿Por qué es necesaria la orientación educativa en la universidad de hoy? *Referencia Pedagógica*, 4(1), 16–27. <https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/93/132>
- Almentero, K. V. y Grau, Y. D. (2019). Superación Personal en Adolescentes. *Revista Palabra, Palabra que Obra*, 19(1), 243–259. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.19-num.1-2019-2480>
- Alzate, F., López, A. y Loaiza, D. (2019). Incidencia del modelo pedagógico en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de educación media rural. *El Ágora USB*, 19(1), 95–114. <https://doi.org/10.21500/16578031.3494>
- Arias, D. y Rivera, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 19(41), 87–105. <https://doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>
- Avella-Chacón, S. M., Tovar-Gálvez, J. C., Espinosa-Barrera, P. A. y Martínez-Pachón, D. (2024). Orientación socio ocupacional en la educación rural: análisis bibliométrico y sistemático desde el Método Proknow-c. REOP. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 35(1), 138–158. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.35.num.1.2024.40834>
- Bisquerra, R. (2014). Orígenes y desarrollo de la orientación. *La Orientación Educativa Aproximación Histórica*, 1–11. http://www.uvirtual.net/sites/default/files/2016-11/bXV-dos-Unidad01_LC_01_BISQUERRA.pdf
- Calvo, M. (2011). *Técnico en orientación o intervención laboral*. Editorial MAD.
- Castellanos Rodríguez, R., Baute Rosales, M. y Chang Ramírez, J. A. (2020). Orígenes, desarrollo histórico y tendencias de la orientación profesional. *Universidad y Sociedad*, 12(5), 269-278. Recuperado a partir de <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1708>

- Chá, R. y Ruiz, M. (2013). Equidad y orientación: el desafío del seguimiento de jóvenes egresados. *Orientación y Sociedad: Revista Internacional e Interdisciplinaria de Orientación Vocacional Ocupacional*, 13(13), 11–11. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-88932013000100006&lang=pt
- Carrillo González, F. (2021). Efectividad de un programa para la mejora del proyecto profesional y la marca personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía REOP*. 32(2), 27–46. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.32.num.2.2021.31277>.
- Cardona, L., Cuéllar, P., Ardila, E., González, A. y Trujillo, H. (2010). Proyectos Pedagógicos Productivos, una estrategia para el aprendizaje escolar y el proyecto de vida. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/men/Publicaciones/Guias/287836:Proyectos-Pedagogicos-Productivos-Una-estrategia-para-el-aprendizaje-escolar-y-el-proyecto-de-vida>
- Cifuentes, J. y Rico, S. (2016). Proyectos pedagógicos productivos y emprendimiento en la juventud rural. *Zona próxima*. <http://doi.org/10.14482/zp.22.5832>
- Centro de Liderazgo y Excelencia Docente (CLED). (2020). Lineamientos estratégicos para una política integral de Educación Rural. *Notas de Política Educativa*, 1(2). <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=npe>
- Congreso de la República de Colombia (2021). Ley 2109 de 2021. [Congreso de la República de Colombia]. Por medio de la cual se fomenta la orientación socio ocupacional en los establecimientos oficiales y privados de Educación Formal para la Educación Media. 29 de julio de 2021. [https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30042056#:~:text=LEY%202109%20DE%202021&text=\(julio%2029\)-,por%20medio%20del%20cual%20se%20fomenta%20la%20orientaci%C3%B3n%20socioocupacional%20en,formal%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20media](https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/30042056#:~:text=LEY%202109%20DE%202021&text=(julio%2029)-,por%20medio%20del%20cual%20se%20fomenta%20la%20orientaci%C3%B3n%20socioocupacional%20en,formal%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20media).
- Congreso de la República Colombia (2021). Ley 2119 de 2021. [Congreso de la República de Colombia]. Por medio de la cual se establecen medidas para fortalecer la conciencia educativa para el trabajo en la educación Básica Secundaria, Educación Media y Educación superior y se dictan otras disposiciones en materia de inserción laboral para jóvenes. 30 de julio de 2021. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=168027>

- Consejo Nacional de Política Económica y Social (2021). *CONPES 4040. Pacto Colombia con las juventudes: Estrategia para fortalecer el desarrollo integral de la juventud*. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Conpes/Economicos/4040.pdf>
- Díaz, E. (2018). La Educación Social en la inserción laboral en un ámbito rural. *RES, Revista de Educación Social*, 27, 152–175. https://eduso.net/res/wpcontent/uploads/2020/06/inserural_res_27.pdf
- Enseña por Colombia (2022). *Avances de la Política de Orientación Socio Ocupacional [Video]*. YouTube.. <https://www.youtube.com/watch?v=Vyb7c4ccYU4>
- Fonseca, R. (2018). Proyectos pedagógicos productivos como proyecto de vida de egresados de la IETAD. *Revista Vínculos*, 15(1), 70–79. <https://doi.org/10.14483/2322939x.13137>
- Guardia, J. (2021). Significados de la educación rural. Una sistematización de la experiencia. *Revista Sobre La Infancia y La Adolescencia*, 20, 39. <https://doi.org/10.4995/reinad.2021.13825>
- Kuralbayeva, A., Kaibuldaeva, G. y Oshtanova, M. (2018). Forming The Students' Professional Directions on The Bases of Student Individual Work. *Revista Espacios*, 39(35), 19–25.
- Legis (2021). Esta ley fomenta la orientación socio-ocupacional en establecimientos educativos. *Ámbito Jurídico*. <https://www.ambitojuridico.com/noticias/general/esta-ley-fomenta-la-orientacion-socio-ocupacional-en-establecimientos-educativos>
- Linhares, J., Pessa, S., Bortoluzzi, S. y da Luz, R. (2019). Work ability and functional aging: A systemic analysis of the literature using proknow-c (knowledge development process – Constructivist). *Ciencia e Saude Coletiva*, 24(1), 53–66. <https://doi.org/10.1590/1413-81232018241.00112017>
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *RXXI. Revista de educación*, (4), 167-180. <https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf?sequence=1>

- Maila, P. y Ross, E. (2018). Perceptions of disadvantaged rural matriculants regarding factors facilitating and constraining their transition to tertiary education. *South African Journal of Education*, 38(1), 1–12. <https://doi.org/10.15700/saje.v38n1a1360>
- Ministerio de Educación Nacional (2013). Rutas de Vida. *Manual de acompañamiento en Orientación Socio Ocupacional*. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-superior/Publicaciones-Educacion-Superior/356514:Rutas-de-Vida-Manual-de-Acompañamiento-en-Orientacion-Socio-Ocupacional>
- Ministerio de Educación Nacional (2021). Plan Nacional de Orientación Escolar. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-407341_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2022). Resolución 3842 de 2022. *Por la cual se adopta el nuevo Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los Cargos de Directivos Docentes y Docentes del Sistema Especial de Carrera Docente y se dictan otras disposiciones*. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=122207>
- Quirós, E. y Jiménez, X. (2013). La actitud hacia la docencia, la formación integral en la educación secundaria y a su proyecto de vida: Una visión desde los estudiantes de colegios en áreas rurales. *Revista Electrónica Educare*, 17(2), 91–109. <https://doi.org/10.15359/ree.17-2.6>
- Rodríguez, P. (2015). *La orientación académica y profesional en la enseñanza postobligatoria valorada por el alumnado*. <http://www.investigacion.biblioteca.uvigo.es/xmlui/handle/11093/590>
- Shchemeleva, Y.B. (2020). Early career guidance as a method of developing the foundations of engineering thinking. *Education & Self Development*, 15(4), 127–136. <https://doi.org/10.26907/esd15.4.12>
- Secretaría de Educación del Distrito y Organización de Estados Iberoamericanos (SED y OEI) (2023). *Balance de los lineamientos para la implementación de Políticas, programas y proyectos educativos en la Bogotá Rural - Informe final de Balance Convenio SED - OEI*. <https://proyectandoeducacionrural.co>

- Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2020). *Estrategia distrital de Orientación Socio Ocupacional “Yo puedo ser”*. [Diapositivas en Power Point].
- Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2021). *Resolución 1712: Lineamientos de la Política Educativa Rural Distrital*. <https://educacionruralbogota.org/wp-content/uploads/2024/03/Resolucion1712de2021-LineamientosPoliticaEducativaRuralDistrital1.pdf>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2018). *Notas Técnicas. Lineamientos. Hacia una política educativa para las ruralidades de Bogotá*. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/entities/publication/fe918cf7-8816-4a7f-ae8c-7434f29eda62>
- Universidad de la Salle (2021). El panorama de la educación superior rural en Colombia. *Unisalle noticias*. <https://www.lasalle.edu.co/Noticias/UnisalleNoticias/uls/El-panorama-de-la-educacion-superior-rural-en-Colombia>
- Universidad del Rosario (2023). Menos de la mitad de los bachilleres en Colombia logra acceder de inmediato a la educación superior. *Nova et Vetera*. <https://urosario.edu.co/periodico-nova-et-vetera/nuestra-u/menos-de-la-mitad-de-los-bachilleres-en-colombia-logra-acceder-de-inmediato-la-educacion>
- Vasilyeva, K.V., Sveshnikova, O.A., Zelgin, S.G., Osokina, E.V., Bolotova, R.S. y Bolotina, K.A. (2018). Professional self-determination as an indicator of quality of training of modern specialist. *Revista Espacios*, 39(52), 1–8. <https://www.revistaespacios.com/a18v39n52/a18v39n52p01.pdf>
- Vera-Bachmann, D., Valenzuela-Gamín, A. y Álvarez-Espinoza, A. (2016). Educational Psychology in rural contexts: are we ready? Notes on the Chilean case. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 12(2), 283–302. <https://doi.org/10.18004/riics.2016.diciembre.283-302>
- Villar, R. (2010). El programa Escuela nueva en Colombia. *Revista Educación y Pedagogía*, 7(14 y 15). 357-382. <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5596/501>

Citar artículo como:

Avella-Chacón, S.M., y Martínez-Pachón, D. (2024). Orientación socioocupacional en contextos rurales: rol del orientador escolar. *Educación y Ciudad*, (47), e3176.

<https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3176>

Fecha de recepción: 30 de enero de 2024

Fecha de aprobación: 30 de abril de 2024

La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado

Reflective teaching practice and its relationship with investigative competences in initial teacher training

José Humberto Lárez-Hernández¹
Rodrigo Andrés Sobarzo-Ruiz²

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo reflexionar sobre las relaciones existentes entre la práctica reflexiva docente y las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. Para ello se parte de la caracterización conceptual, epistemológica y metodológica del constructo práctica reflexiva docente, a partir de la visión de varios autores, destacando los elementos que deben estar presentes en la misma, para luego abordar el tema de las competencias investigativas y cómo estas se constituyen en una herramienta indispensable que posibilite un ejercicio profesional reflexivo en los docentes, destacando la importancia de por qué y cómo integrar estos elementos en la formación inicial docente a través de la práctica profesional.

Palabras clave: prácticas reflexivas, competencias investigativas, formación inicial docente, praxis pedagógica

¹ Profesor-Investigador de la Universidad Adventista de Chile. Correo electrónico: joselarez@unach.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7785-1597>

² Profesor-Investigador de la Universidad Adventista de Chile y la Universidad Santander. Correo electrónico: rodrigoso-barzo@unach.cl ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6208-8093>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3191](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3191)



Abstract

The objective of this work is to reflect on the relationships between reflective teaching practice and investigative competences in initial teacher training. To do this, we start from the conceptual, epistemological and methodological characterization of the construct of reflective teaching practice from the vision of several authors, highlighting the elements that must be present in it, to then address the issue of investigative competencies and how these are constituted, into an indispensable tool that enables a reflective professional exercise in teachers, highlighting the importance of why and how to integrate these elements in initial teacher training through Professional Practice.

Keywords: reflective practices, investigative competences, initial teacher training, pedagogical praxis

Introducción

La formación inicial docente (FID) cuenta con muchos desafíos en la actualidad, los cuales han surgido como resultado de los constantes cambios sociales, económicos, políticos y educativos que caracterizan la sociedad actual, y que generan presiones permanentes en una sociedad globalizada y mundializada en la que la información, su producción y utilización en los procesos de enseñanza y aprendizaje, demandan de habilidades genéricas y específicas por parte del profesorado para el desarrollo de una práctica docente con pertinencia social.

Más allá del reconocimiento e innegable utilidad de la tecnología en todos los ámbitos del quehacer humano, incluida la educación, es claro que el hecho educativo posee desde la perspectiva epistemológica, ontológica, axiológica, teleológica y, por supuesto, metodológica, un profundo carácter humano y humanizador. Esto requiere por parte del profesorado en formación inicial, una profunda y sistemática reflexión sobre su disciplina, su didáctica y el rol social de su función, así como de las competencias de diversa índole requeridas para el desarrollo de una docencia de calidad; elementos que deben ser considerados desde la formación inicial docente del profesorado, independientemente de la especialidad o disciplina en la cual estos decidan formarse.

Para Vergara (2016), “Los significados constituyen el eje central en la práctica docente debido a que estos orientan la labor de quienes la ejercen” (p. 73). Es por ello, que hablar de una práctica reflexiva requiere de una revisión, en primera instancia individual y luego colectiva, de todos aquellos referentes sobre los cuales un docente sustenta su quehacer cotidiano y cómo estos elementos condicionan su visión de lo que debería ser en esencia su práctica profesional (Marqués *et al.*, 2021).

En este sentido, autores como Runge y Muñoz (2012), Vergara (2016) y Perrupato (2020), coinciden en señalar que existe una diferencia fundamental entre la noción de la “práctica docente”, vista como simple práctica, versus la asumida desde una visión de praxis; pues mientras la práctica valida el uso y la ejecución de tareas reconocidas y aceptadas por la profesión, la praxis asume como norte el cuestionamiento y la deconstrucción de las prácticas docentes empleadas incluso, desde la noción de la misma praxis de quien la realiza, con el propósito de generar cambios y transformaciones positivas a nivel de la profesión y de la sociedad. Es por esta razón que, desde la perspectiva ontológica, las prácticas reflexivas solo pueden asumirse desde una postura constructiva del hecho educativo, de la realidad y de los actores que en él intervienen.

Es en este contexto que las competencias investigativas adquieren un carácter heurístico al convertirse en una herramienta de reflexión sobre las propias prácticas y un medio para producir conocimiento contextualizado que permita, a partir de la acción-reflexión-acción, generar las conexiones teórico-prácticas para transformar las prácticas docentes reproductivas, en reflexivas, a través de la praxis docente. Al referirse a las competencias investigativas del profesorado, Vargas-Hernández (2021) las define como:

... aquel conjunto de herramientas, conocimientos, habilidades y destrezas que pone en práctica el docente durante su desempeño, las cuales ayudarán a desarrollar nuevas formas de comprensión en el sentido de la práctica, con reflexión colectiva para la socialización y resolución de situaciones conflictivas que puedan presentarse en cualquier momento, de la mano de los aspectos socioculturales particular es de los estudiantes, el lugar donde se encuentren y por ende centrarse en todas las intenciones pedagógicas de todos y cada uno de los miembros que conforman el contexto educativo. (p. 141)

A partir de lo planteado por Vargas-Hernández (2021), puede vislumbrarse la estrecha relación que existe entre la práctica reflexiva y las competencias investigativas, así como la pertinencia de incluirlos en el currículo de la formación inicial del profesorado; pues como lo señala la precitada autora, las competencias investigativas permiten al docente explorar, estudiar y profundizar la realidad con la cual interactúa y que se constituye en el marco de referencia a partir del cual adecuar las metodologías, estrategias y técnicas que utiliza en la construcción de su praxis docente. Sobre todo, porque a partir de estos elementos el profesorado no solo operacionaliza el currículo, entendido este como una construcción social, sino también desarrolla la reflexión como herramienta para generar ideas, acciones y actividades que satisfagan

las necesidades formativas de sus estudiantes y respondan a los fines sociales y pedagógicos de la educación.

Con base en los planteamientos presentados en los párrafos anteriores, los autores del presente trabajo se han planteado como objetivo, reflexionar sobre las relaciones existentes entre la práctica docente reflexiva y las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado.

Para ello se realiza una aproximación a la práctica docente reflexiva (PDR), con la finalidad de generar un marco epistémico, conceptual y metodológico que permita su cabal comprensión, para luego abordar la relación existente entre las competencias investigativas, tomando como referentes su definición, características e importancia para la formación inicial docente y como herramienta de gran valor en el desarrollo de una PDR orientada a producir información contextualizada sobre la propia praxis, que permita la reflexión crítica sobre el quehacer docente propio y el mejoramiento de la calidad del hecho educativo en sus distintas dimensiones.

Con atención en los planteamientos realizados en los párrafos anteriores, el presente estudio busca dar respuesta a la siguiente pregunta de investigación ¿Qué relaciones existen, desde la perspectiva epistemológica, entre la práctica reflexiva docente y las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado para el desarrollo de una praxis profesional transformadora?

Metodología

El estudio corresponde a una reflexión crítica, sustentada en principios del Método Histórico Lógico para la búsqueda de información y comprensión del fenómeno abordado (Somano y León, 2020); para dicho fin se empleó el motor de búsqueda de Google Académico con la utilización de las palabras de búsqueda "habilidades investigativas" + "pedagogía" + "educación" + "formación inicial docente" + "reflexión" - "medicina" - "salud", obteniéndose como resultado inicial 79 documentos, de los cuales se seleccionó un total de 32, entre artículos y libros. Así también se utilizó Scielo con los motores de búsqueda Competencia investigativa "and" práctica reflexiva "or" habilidad investigativa, con la delimitación de WoS Áreas Temáticas: *Education, Educational, Research, Multidisciplinary, Citável* y solamente artículos, obteniendo un total de 22, para revisar.

Los criterios de selección de los manuscritos se basaron en que presentaran una relación directa con la pregunta de investigación, que su contenido primario se orientara hacia el área de la formación inicial docente, el desarrollo de competencias investigativas y la práctica re-

flexiva docente, concretado la utilización de 34 referencias entre artículos y libros. Para la interpretación de la información se utilizó como base el Método Análisis y Síntesis (Somano y León, 2020).

De la reflexión a la práctica reflexiva docente

Reflexionar sobre la práctica docente, requiere, en opinión de Manrique *et al.* (2020) y Huamán (2021), hacer un esfuerzo consciente por definirla desde una perspectiva en primera instancia conceptual, que permita a posteriori profundizar sobre sus elementos epistemológicos y cómo estos definen los parámetros metodológicos para su ejecución.

En opinión de Domingo y Gómez (2015), la reflexión constituye una facultad de la mente humana que hace posible a una persona, conocerse a sí misma y a sus acciones, así como reconocer los impactos recibidos a través de sus sentidos y de los procesos de percepción. Desde esta perspectiva, las autoras precitadas sostienen que:

La reflexión puede plantearse no solo como una disposición de la persona sino más bien como una operación mental consistente en un conjunto de procesos mentales orientados al conocimiento analítico mediante los cuales la persona aprende de sus experiencias y reconstruye su conocimiento personal. (p. 43)

Como puede observarse a partir de lo planteado por Domingo y Gómez (2015), la reflexión es un proceso complejo cuya materia prima es, en primer lugar, la experiencia que impacta el aprendizaje de los seres humanos, permitiendo la generación de conocimientos personalizados a partir de lo vivido. En este mismo orden de ideas, Kemmis (1985) plantea que la reflexión es un proceso de transformación de la experiencia acumulada y que, por su complejidad, termina modificando nuestra historia, generando nuevos pensamientos que se traducen generalmente en compromisos y acciones que terminan por afectar y modificar nuestra cotidianidad de una manera significativa, al estar relacionadas con elementos como la toma de decisiones, las acciones y la comunicación. En la tabla que se muestra a continuación se incluye un conjunto de elementos asociados a la reflexión que permite comprender su carácter práctico y su naturaleza social.

Tabla 1
Elementos caracterizadores de la reflexión

Característica	Implicaciones prácticas
1. La reflexión expresa una orientación hacia la acción y se refiere a las relaciones entre el pensamiento y la acción.	La reflexión no es un proceso determinado biológica y psicológicamente, no puede verse como un proceso o ejercicio meramente relacionado con el pensamiento. Es un proceso orientado a la acción y al accionar en un entorno contextualizado.
2. La reflexión no es una forma individualizada de trabajo personal, sino que tiene implicaciones sociales.	La reflexión adquiere dimensión e importancia en un determinado contexto histórico social y en un momento histórico definido, por lo que preconfigura y modifica relaciones sociales a partir de las acciones que de ella se derivan.
3. La reflexión no es “ingenua”, está mediada por intereses y valores de quien la realiza y del contexto social.	La reflexión no puede verse como un proceso neutral, ni desde el punto de vista personal de quien la realiza, ni tampoco desde el punto de vista social, pues en ambos casos existen valores, intereses humanos, elementos políticos, culturales y sociales que median e intervienen de manera intrínseca en el proceso.
4. La reflexión no es indiferente ante el entorno social.	Esta tiene en esencia una finalidad transformadora de las prácticas sociales que están en la base del orden social. De allí su importancia como factor de cambio en el contexto en el que se implemente.
5. La reflexión es un proceso que expresa nuestro “poder” para reconstruir la vida social.	Al ser un proceso intencionado y orientado a conectar el pensamiento con la acción, la reflexión adquiere un carácter transformador de la realidad social que intenta impactar. Razón por la cual la reflexión no puede verse como un proceso mecánico ni un simple ejercicio de creatividad.

Nota. Elaborado a partir de lo planteado por Kemmis (1985), Domingo y Gómez (2015) y Domingo(2022).

Realizadas estas precisiones fundamentales sobre el proceso de reflexión con el fin de proporcionar un marco de referencia para abordar el tema que nos ocupa, asociado a la práctica docente reflexiva, cuya base, sin duda alguna, se sustenta en la reflexión, pero incorpora algunos elementos específicos relacionados con el ejercicio de la docencia, a continuación, se abordan elementos conceptuales, epistemológicos y metodológicos que permiten una mayor comprensión del tema.

En su acepción más amplia, la práctica docente reflexiva puede definirse, con atención en lo planteado por Runge y Muñoz (2012), Domingo y Gómez (2015), Alliaud (2017), Brevis-Yéber *et al.* (2022) Domingo (2022) y Medina-Zuta *et al.* (2023), como el conjunto de prácticas transversales que realizan los docentes con el propósito de reflexionar de manera permanente sobre su praxis profesional con el fin de generar conocimiento contextualizado a partir de un conjunto de elementos fundamentales como lo son la experiencia, la reflexión, el conocimiento, el aprendizaje, la práctica y el diálogo.

Al referirse a la práctica reflexiva, Domingo (2022) sostiene que “La reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea; por el contrario, la práctica reflexiva es una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (p. 8). En opinión de esta autora, la práctica reflexiva se caracteriza por 6 elementos fundamentales como lo son: (a) es aprendida; (b) es metódica; (c) es sistemática; (d) es instrumentada; (e) es premeditada y (f) es intencional.

A diferencia de la práctica docente tradicional, característica de los modelos de formación inicial docente técnico-racionalistas, sustentados en el positivismo (Sánchez, 2009) y conocidos por su énfasis en el desarrollo de competencias técnicas que le permitan dar respuesta a situaciones específicas de acuerdo con la formación recibida, la educación para el siglo XXI, distinguida por entornos cambiantes desde la perspectiva económica, política, social y educativa, demanda de un profesor capacidad de adecuarse con éxito a estos cambios y producir respuestas contextualizadas que satisfagan las necesidades de sus estudiantes, para dar respuesta a los nuevos retos impuestos por la globalización y mundialización.

En contraposición de un docente técnico-racionalista formado para aplicar eficazmente las prácticas y teorías generadas y descubiertas por otros investigadores, donde su principal fin es actuar eficazmente desde la perspectiva de lo aprendido, incluso aunque se produzcan grandes brechas entre la teoría y la práctica como suele suceder de manera frecuente, los sistemas educativos actuales precisan de profesores reflexivos, capaces de identificar los cambios globales

y locales y analizar, desde una perspectiva objetiva, su propio ejercicio profesional, con la finalidad de generar opciones contextualizadas y eficientes para satisfacer, de manera exitosa, las necesidades detectadas.

Lo planteado en el párrafo anterior requiere, en primera instancia, de un cambio de modelo formativo y del logro de una transición real desde un modelo técnico-racionalista a un modelo profesional reflexivo para la formación inicial docente, pues como lo expresa Domingo (2022), “El docente se convierte en agente activo de la construcción del saber profesional porque no aplica directamente estrategias preestablecidas, sino que las construye a medida para cada necesidad concreta” (p. 6). Siendo, sin lugar a duda, el desarrollo de las competencias investigativas y la capacidad de reflexión sobre su propia praxis elementos fundamentales en la consolidación de este nuevo modelo de formación inicial docente. Al hacer referencia a la práctica reflexiva, Domingo (2017) sostiene que:

La práctica reflexiva es un modelo de aprendizaje profesional cuyos elementos principales de partida son las experiencias de cada docente en su contexto y la reflexión sobre la propia práctica. Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de autoformarse al convertir la reflexión, en y sobre la práctica, en un hábito consciente que se integra en la profesión. (p. 34)

Como puede observarse en la cita anterior, la práctica reflexiva docente constituye una opción novedosa para la formación inicial docente, cuya finalidad se orienta a entrenar al profesorado en formación para la reflexión sobre su propia praxis y la consideración de las condiciones contextuales para optimizar su desempeño. Ello implica, la necesidad de un cambio paradigmático, no solo en el contexto formativo del profesorado al considerar la importancia de la revisión sistemática de su quehacer cotidiano, sino también al asumir la existencia de un conocimiento profesional del docente, que trasciende la práctica tradicional reproductiva (Sevilla *et al.*, 2021).

Epistemología de la práctica reflexiva docente, modelos para incluirla en la formación inicial del profesorado

Desde esta perspectiva, la epistemología de la práctica reflexiva docente se sustenta en la consideración de tres (3) ejes fundamentales: (a) la experiencia personal; (b) el escenario profesional; y (c) la reflexión, los cuales dejan ver, su naturaleza constructivista en relación con esa concepción cambiante de la realidad desde una perspectiva ontológica. A continuación, se presenta la tabla 2, en la cual se sintetizan los elementos que forman parte de cada uno de los ejes propuestos por Domingo (2022), para el desarrollo de la práctica reflexiva docente.

Tabla 2
Ejes para considerar en la práctica reflexiva docente

Ejes	Elementos para considerar
La experiencia profesional	<p>La cual constituye la fuente fundamental que provee los insumos necesarios para el desarrollo de la práctica reflexiva. Esta experiencia profesional hace posible la transformación de la toma de decisiones desde una perspectiva intuitiva, hacia una perspectiva reflexiva, racional y consciente para dar respuesta a las necesidades educativas de los estudiantes.</p> <p>Desde esta perspectiva y como lo plantea Dewey (1993), la práctica reflexiva verdadera, solo se hace posible cuando un profesor se encuentra en la necesidad de resolver un verdadero problema y hacerlo desde una perspectiva racional.</p>
El escenario profesional	<p>La práctica reflexiva aboga por la toma de decisiones y la generación de soluciones contextualizadas, de allí uno de sus aportes teleológicos a los fines de la educación actual. Como lo plantea Dewey (1993) y Domingo (2017), el escenario profesional donde se desarrolla el hecho educativo es el marco de referencia en el cual el docente debe exhibir sus competencias y aplicar el conocimiento desde una perspectiva integrada, que le permita dar respuesta o solución a las situaciones cotidianas que se derivan de su ejercicio profesional.</p>
La reflexión	<p>Constituye en este marco, un espacio de articulación entre la teoría y la práctica, así como una oportunidad para el desarrollo de una verdadera praxis docente que trascienda la práctica docente reproductiva y, en muchos casos, descontextualizada del ámbito social en el que se la ejecuta. Esta reflexión permite al docente convertirse en un sujeto activo de sus aprendizajes tomando como insumos su experiencia y contexto profesional, para producir aprendizajes situados que le permitan hacer frente a las demandas reales de una educación cambiante.</p>

Nota. Elaboración propia, a partir de los planteamientos realizados por Schón (1987); Dewey (1993); Alliaud (2017); Domingo (2017); Maggio (2019) y Domingo (2022).

Como se aprecia en el cuadro anterior, los ejes a considerar en la práctica reflexiva docente contienen elementos comunes desde la perspectiva **epistemológica**, al plantear una relación interna entre el docente como sujeto cognoscente y su experiencia profesional como objeto de estudio; **ontológica**, al plantear una noción constructivista de la realidad; **axiológica**, al considerar la reflexión como un hecho intencionado en el que deben considerarse y reconocerse los valores personales, sociales y culturales en su ejecución; y **teleológica**, por su orientación a profundizar en el conocimiento de su propia praxis profesional y tomar decisiones reflexivas, racionales y conscientes para dar respuesta a demandas del entorno y promover la transformación de la realidad; desde la perspectiva **metodológica**, autores como Meltler (2009); McLeod (2013); Domingo y Gómez (2015); Anijovich y Capelletti (2017); Domingo (2017); Cerecero (2018); Cerecero (2019) y Domingo (2022) plantean la existencia de múltiples modelos metodológicos para el desarrollo de la práctica reflexiva docente. Algunos de estos modelos se centran de manera directa en el uso de la investigación acción, mientras que otros utilizan elementos del aprendizaje experiencial como es el caso del Modelo de Kolb o el uso de preguntas orientadoras como es el caso del Modelo de Rolfe, Freshwater y Jasper (Cerecero 2018).

Sin bien es cierto que, como ya se ha mencionado, existen diversas alternativas metodológicas para la formación del profesorado y la implementación de la práctica reflexiva docente, a continuación se profundizará un poco más en dos modelos que, en opinión de los autores del presente estudio, se adecuan a la formación inicial del profesorado, por su potencial para ser utilizados incluso desde el desarrollo de las prácticas docentes, que forman parte del currículo de las carreras de formación inicial del profesorado en el contexto europeo y latinoamericano.

El primer modelo al cual se hace referencia es propuesto por Domingo (2017 y 2022), y se conoce con el nombre de Modelo Circular, fue creado con la finalidad de promover la reflexión docente individual. En él, pueden observarse cuatro (4) fases consecutivas que siguen la secuencia que se incluye a continuación: (a) Selección del suceso sobre el cual se reflexionará; (b) Reconstrucción del hecho a priori; (c) Reflexión individual estructurada y (d) planificación de la nueva intervención.

Figura 1
Práctica Reflexiva Individual propuesta por Domingo

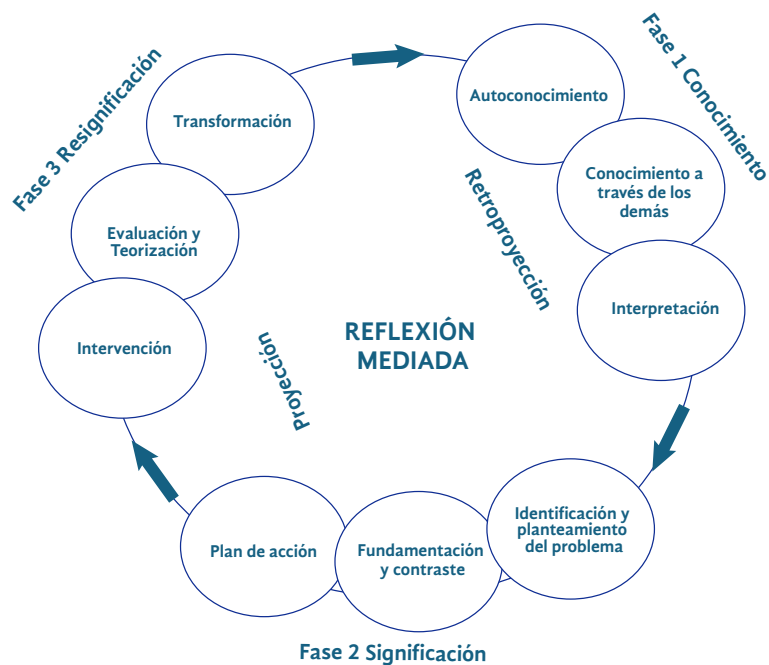


Nota: Fuente: (Domingo, p. 14).

Como puede observarse, este modelo presenta una estructura cíclica y, como ya se mencionó, puede ser utilizado para promover la reflexión individual, razón por la cual, este no considera ninguna instancia específica para el trabajo colaborativo con otros docentes. Si bien es cierto que esto pareciera una importante limitación, en opinión de los autores del presente estudio, este modelo podría ser de gran utilidad en la formación inicial docente, para el entrenamiento inicial del profesorado, durante el proceso de su práctica profesional y la consolidación de un modelo de práctica docente centrado en la praxis que esté dirigido a integrar los elementos teóricos y prácticos recibidos en su formación, pero de una manera contextualizada.

El segundo modelo, al cual se hace referencia, es conocido de acuerdo con lo expresado por Cerecero (2018), como el Modelo de Práctica Reflexiva Mediado. De acuerdo con lo sostenido por esta autora, dicho modelo se estructura en un total de tres (3) fases, cada una subdividida en tres actividades, de las cuales la primera etapa tiene un carácter retroproyectivo y las segunda y tercera fases poseen un carácter prospectivo.

Figura 2
Modelo de Práctica Reflexiva Mediado



Nota. Tomado de (Cerecero, 2018, p. 48).

En este contexto Cerecero (2018), al hacer referencia a la fase 1, la denomina fase de conocimiento y sostiene que esta tiene un carácter retroproyectivo al considerar tres elementos sobre los cuales el docente en formación inicial debe reflexionar: el autoconocimiento, el conocimiento a través de los demás y la interpretación. La segunda se denomina fase de significación, y en ella el profesor debe identificar y plantear un problema o necesidad, fundamentar y contrastar los aspectos derivados de la identificación realizada para luego generar un plan de acción, que le permita dar respuesta a las necesidades identificadas.

Cubiertos estos aspectos se pasa a la tercera y última fase, identificada como fase de resignificación, en la cual se procede a la intervención (a partir del plan de acción generado de forma previa), para luego realizar la evaluación y teorización y cerrar con la identificación de la transformación lograda (revisando aspectos tanto cuantitativos como cualitativos del proceso, que permitan dar cuenta de los logros alcanzados).

Este modelo, propuesto por Cerecero (2018), resulta de particular interés para el caso del presente estudio, por las posibilidades reales que ofrece de ser aplicado durante el proceso de prácticas profesionales durante la formación inicial, al admitir la mediación de un tutor, permitiendo conservar el carácter co-formativo y acompañar al participante en su proceso reflexivo. De igual manera, este modelo permite la intervención de otros actores, así como el contraste teórico-práctico y el autoconocimiento profesional de su práctica y contexto (Cerecero, 2019).

Competencias investigativas y práctica reflexiva docente en la formación inicial

Hasta el momento, se ha hecho énfasis especial en el carácter praxeológico de la práctica reflexiva docente y la necesidad de desarrollar un conjunto de competencias de carácter heurístico, que posibiliten su implementación adecuada en la educación del siglo XXI. Es en este orden de ideas, que las competencias investigativas adquieren una importancia capital en el contexto de lo planteado, al permitir al docente en formación inicial, como lo señala Sobarzo (2023), adquirir los elementos de orden conceptual, procedimental y actitudinal para reflexionar de forma específica y contextualizada sobre su praxis profesional, abriendo la posibilidad de generar información específica para documentar la toma de decisiones de forma reflexiva, racional y consciente, con el propósito de transformar la realidad educativa en la cual ejerce su praxis profesional de manera cotidiana (Perines, 2020).

Al referirse a las competencias investigativas del docente, Aular *et al.* (2009) y Juárez y Torres (2022), sostienen que estas hacen referencia a la capacidad del profesorado en formación inicial para identificar problemas del contexto; autopreguntarse y preguntar; localizar y gestionar información; proponer soluciones a problemas del contexto; y comunicar en forma oral y escrita los resultados de su accionar. En opinión de estos autores, las competencias investigativas no solo deben considerarse durante todo el periodo de formación inicial, sino que además deben irse enriqueciendo de manera progresiva y mantenerse durante toda la vida profesional como elementos heurísticos asociados a la práctica reflexiva docente (Rivera, 2017).

Para Novoa (2023), existe una relación intrínseca entre los procesos asociados a la práctica reflexiva docente y la investigación. Para la autora, esta relación no es reciente, ya que, a mediados del siglo XX, autores como Dewey y Schön apostaban por el desarrollo de un modelo docente capaz de permitirle al profesorado reflexionar, de manera permanente y sistemática, sobre sus propias prácticas, para generar información que posibilitara una toma de decisiones informadas a partir de la investigación.

Al referirse a las competencias investigativas y su importancia, Silva (2013) plantea que la formación epistemológica del profesor constituye una necesidad urgente, para factibilizar una verdadera vía para la formación de un profesional capaz de gestionar procesos de intervención y transformación social a partir de la comprensión de su propia práctica docente, su contexto y las implicaciones de sus acciones en el logro de las transformaciones reales que requiere el sistema (Perines, 2020).

Para este autor, la formación epistemológica guarda una estrecha relación con el desarrollo de las competencias investigativas pues, si bien es cierto que la epistemología como disciplina filosófica se orienta a validar la forma de producción del conocimiento, es a partir de lo metodológico que la investigación hace posible la construcción de este y favorece la consolidación de la práctica reflexiva docente.

Al referirse a las relaciones existentes entre la práctica reflexiva docente y las competencias investigativas, Manrique *et al.* (2020), Gorichon *et al.* (2020) y Zapata (2020), coinciden al señalar que la práctica reflexiva docente llevada a cabo en un entorno profesional, es un proceso complejo que conlleva el establecimiento de tensiones entre los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos que el profesor ha adquirido como parte de su formación, pues, es precisamente este hecho el que le permite problematizar una situación y generar, con base en la implementación de las competencias investigativas asociadas a la investigación formativa, la generación de vías metodológicas para abordar objetos de estudio, la capacidad para generar, analizar y utilizar datos derivados de su propia práctica y del contexto, para generar soluciones y tomar decisiones con un mayor sustento.

Es en este orden de ideas que Manrique *et al.* (2020), destacan la importancia de la consolidación de competencias orientadas al desarrollo de la investigación formativa. La cual, según estos autores, se dirige fundamentalmente al aprendizaje de aquellas habilidades investigativas y actitudes que se requieren para investigar y, que, a su vez, son aprehendidas a través de la investigación misma, de la interacción con otros investigadores o con otros productos de investigación.

Por su parte, Landazábal *et al.* (2010) explicita, al hacer referencia a la investigación formativa, que esta guarda relación con un conjunto de prácticas orientadas al desarrollo de competencias investigativas, cuyo diseño se orienta, de manera deliberada, a proporcionar al profesorado en formación inicial experiencias que le permitan dominar e internalizar los elementos requeridos y generar las estructuras de pensamiento que favorezcan su uso como parte de la práctica reflexiva docente.

Desde esta perspectiva es evidente, como lo señala Manrique *et al.* (2020), que uno de los escenarios de interés para el desarrollo de iniciativas asociadas a la investigación formativa, en el ámbito de la formación del profesorado, es precisamente la práctica profesional, pues favorece el desarrollo de actividades en las que la investigación se vincula de manera natural con la praxis docente, favoreciendo además de la integración teoría-práctica, la vinculación investigación-práctica-reflexión-acción-reflexión, propia de los nuevos modelos que se requieren para incorporar la práctica reflexiva docente, como opción que permita una transformación real y efectiva de la educación a las demandas actuales de la sociedad del siglo XXI.

Conclusiones

La práctica docente en general es un proceso complejo, no solo por sus implicaciones éticas y sociales, sino también por las crecientes demandas que imponen, a quienes la ejercen, las características de una sociedad globalizada en donde el cambio y la incertidumbre han pasado a formar parte de la cotidianidad.

Ante este panorama se hace cada vez más urgente la adopción de modelos de formación inicial que favorezcan en el profesorado una visión integral e integradora de la educación, que les permita la construcción de las competencias requeridas para una docencia con pertinencia social, capaz de dar respuesta a las crecientes necesidades de cambio y transformación social, así como a las necesidades del estudiantado en un contexto cambiante.

El panorama mundial educativo muestra cada vez más evidencias de la necesidad de sustituir las prácticas docentes tradicionales y de carácter repetitivo, por una práctica reflexiva docente, que permita al profesorado el desarrollo de una praxis educativa cuyo sello distintivo sea la integración teórico-práctica de saberes y la reflexión permanente sobre sus prácticas cotidianas con el propósito de comprenderlas, transformarlas y generar un impacto positivo en su entorno.

Ello requiere, sin lugar a dudas, el desarrollo de un conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que, debidamente incorporadas desde la formación inicial, hagan posible un cambio paradigmático, no solo en los modelos formativos del profesorado, sino también en la forma de asumir la docencia a partir de parámetros emergentes asociados a una práctica reflexiva, transformadora y orientada a la gestión del cambio, para contribuir a una mejor calidad de vida de la población en general y de los estudiantes en particular.

Para lograr lo descrito, es necesario entender que la práctica docente debe transformarse de manera intencionada, metódica, sistemática, instrumentada, premeditada e intencional, como

lo sostiene Domingo (2022); de manera tal que supere esa visión técnico-racionalista que hasta finales del siglo veinte, y aún en la actualidad, continúa siendo el referente para la formación inicial docente, con las consecuencias por todos conocidas en el ámbito latinoamericano donde, en muchos casos, se hace cada vez más difícil alcanzar de forma exitosa los indicadores de una formación adecuada a las exigencias educativas del siglo XXI.

Desde esta perspectiva, es urgente la necesidad de considerar la experiencia, el escenario profesional y la reflexión, como elementos fundamentales en la formación del profesorado, los cuales deben estar acompañados de los contenidos requeridos para garantizar una formación profesional que favorezca la reflexión permanente sobre la propia práctica y el desarrollo de las competencias investigativas que contribuyan a gestionar una toma de decisiones basada en evidencias y no en la intuición.

Para ello es imprescindible, por una parte, la potenciación en el uso de modelos formativos asociados a la práctica reflexiva docente y a la investigación formativa en el marco de la práctica profesional, pues, este constituye, un espacio formativo que permite al profesorado la integración de conocimientos teórico-prácticos, el desarrollo de experiencias y el perfeccionamiento de habilidades para el ejercicio de una praxis docente transformadora.

Contribución de autores

José Humberto Lárez Hernández: conceptualización, investigación, escritura y borrador original.
Rodrigo Andrés Sobarzo Ruiz: investigación, escritura-revisión y redacción.

Referencias

- Alliaud, A. (2017). *Los Artesanos de la enseñanza*. Paidós.
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2017). *La práctica reflexiva en los docentes en servicio*. Posibilidades y limitaciones. Array. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 28, 74-92. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/79>
- Aular de Durán, J., Marcano, N. y Moronta, M. (2009). Competencias investigativas del docente de educación básica. *Laurus. Revista de Educación*, 15(30), 138-165. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76120651007>
- Dewey, J. (1993). *How we think? A Restatement of the Relation of Reflexive Thinking in Educational Process*. Henry Regnery.

- Brevis-Yéber, M., Mas-Torelló, O. y Ruiz Bueno, C. (2022). Práctica docente reflexiva como estrategia para el fomento de las innovaciones en los centros escolares. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 32(2), 269-287. <http://doi.org/10.15443/RL3216>
- Cerecero, I. (2018). *Práctica Reflexiva Mediada: del autoconocimiento a la resignificación conjunta de la práctica docente*. Mauritius, Editorial Académica Española.
- Cerecero, I. (2019). Diez modelos relacionados con la práctica reflexiva. *Revista Panamericana de Pedagogía Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, 28, 155-181. <https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/view/1671/1415>
- Domingo, A. (2022). La Práctica Reflexiva: un modelo transformador de la praxis docente. *Zona Próxima*, 34, 3-21. <https://doi.org/10.14482/zp.34.370.71>
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva: bases, modelos e instrumentos*. Narcea Ediciones. [https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado\(Auto-saved\).pdf](https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/practica%20reflexiva,%20La%20-%20Domingo%20Roget,%20Angels%20subrayado(Auto-saved).pdf)
- Domingo A. (2017). La práctica reflexiva: nueva perspectiva para la formación docente en Domingo A y Anijovich R (coord): *Práctica Reflexiva: Escenarios y Horizontes. Avances en el contexto Internacional*. Aique. <https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa-76/practica-reflexiva-escenarios-y-horizontes-avances-en-el-contexto-internacional.pdf>
- Gorichon, S., Pérez, A., Yañez, M. y Roberts, M. (2020). Supervisión y acompañamiento de prácticas profesionales. Desarrollo de un enfoque de reflexividad práctica desde un self-study colaborativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(1), 31-50. <https://doi.org/10.35362/rie8213682>
- Juárez Popoca, D. y Torres Gastelú, C. (2022). La competencia investigativa básica. Una estrategia didáctica para la era digital. *Sinéctica*, 58(e1302). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2022\)0058-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2022)0058-003)

- Huaman, M. (2021). *La práctica reflexiva en la formación inicial docente en el contexto iberoamericano, una revisión de la literatura*. [Tesis de postgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/19747>
- Kemmis, S. (1985). *Mejorando la educación mediante la I.A.P. En Salazar, M.C. (Ed.). La investigación-acción participativa. Inicios y desarrollo*. Editorial Popular.
- Maggio, M. (2019). *Reinventar la clase en la universidad*. Paidós.
- Marqués, M., Molina F., Gómez, V. y Angulo, M. (2021). Contarte. Una sistematización de la práctica reflexiva entre docente y amiga crítica. *Estudios Pedagógicos XLVII*, 2, 137-159.
- Manrique, L., Valle, A. y Revilla, D. (2020). *La investigación formativa y la práctica reflexiva en la formación de profesores de la facultad de educación*. Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2020/06/17174308/GU%C3%8DA-LA-INVESTIGACI%C3%93N-FORMATIVA-Y-LA-PR%C3%81CTICA-REFLEXIVA.pdf>
- Medina-Zuta, P., Soria-Valencia, E., Huilca-Condori, B. y Gutiérrez-Allcaco, K. (2023). Configuraciones y tendencias epistemológicas de la práctica reflexiva docente. Revisión sistemática y meta síntesis. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 625-637. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/3667>
- Mertler, C. A. (2009). *Action Research: Teachers as Researchers in the Classroom* (2nd. ed.). USA: SAGE Publications.
- Novoa, A. (2023). Práctica reflexiva docente como método de investigación aplicada en educación. *Revista Realidad Educativa*, 3(1). <https://revistas.uft.cl/index.php/rre/article/view/284/303>
- Perines, H. (2020). El camino hacia un modelo formativo en investigación educativa al interior de las carreras de pedagogía. *Estudios y Experiencias en Educación*, 19(41) 241-256. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941perines13>

- Perrupato, S. (2020) (a). La relación entre teoría y práctica en el campo de la didáctica. Reflexiones pretéritas y proyecciones actuales. *Paideia*. 67, 117-133. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/182919/CONICET_Digital_Nro.22958015-cc65-424a-b624-7766dd8e8467_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Rivera, E. (2017). La investigación como competencia necesaria en la práctica docente en la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8). 1-11. <https://www.pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/683/891>
- Runge Peña, A. y Muñoz Gaviria, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación. De nuevo: una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 75-96. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257005.pdf>
- Sánchez, E. (2009). La práctica reflexiva, una pedagogía para formar profesionales. *Revista Temas* (3). 65-86. <https://doi.org/https://doi.org/10.15332/rt.v0i3.784>
- Sevilla, T., Sánchez, S., Nauca, R., Martínez, E. y Vidal, J. (2021). Acompañamiento pedagógico y la práctica reflexiva docente. *Ciencia Latina Revista Multidisciplinar*, 5(4). 44-62. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i4.630
- Silva, W. (2013). Investigación y prácticas reflexivas como categorías epistemológicas de desarrollo profesional docente. *Itinerario Educativo*, 62, 241-254.
- Sobarzo-Ruiz, R. (2023). Las habilidades investigativas en la formación inicial docente en Chile, *Realidad Educativa*, 3(1). 163-166. <https://doi.org/10.38123/rre.v3i1.275>
- Somano, A. y León, A. M. (2020). *Métodos teóricos de investigación: análisis-síntesis, inducción-deducción, abstracto-concreto e histórico-lógico*. Universidad de Matanzas. https://www.researchgate.net/publication/347987929_metodos_teoricos_de_investigacion_analisis-sintesis_induccion-deducción_abstracto-concreto_e_historico-logico
- Vargas-Hernández, E. (2021). Competencias investigativas docentes: una alternativa en instituciones rurales. *Episteme Koinonía*, 4(7). 140-146. <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/258/2582539011/2582539011.pdf>
- Zapata, J. (2020). La investigación en el aula como estrategia de cambio en las instituciones educativas. *Revista Conrado*, 16(76), 95-100.

Citar artículo como:

Lárez-Hernández, J. H. y Sobarzo-Ruiz, R. A. (2024). La práctica reflexiva docente y su relación con las competencias investigativas en la formación inicial del profesorado. *Educación y Ciudad*, (47), e3176. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3191>

Fecha de recepción: 31 de enero de 2024

Fecha de aprobación: 28 de mayo de 2024

Desafíos educativos en América Latina y el Caribe: algunas notas a partir de experiencias críticas e innovadoras promovidas por CLACSO

Educational Challenges in Latin America and the Caribbean: Insights from Critical and Innovative Experiences Promoted by CLACSO

Pablo Vommaro¹

Resumen

Los desafíos que enfrenta la educación superior en América Latina y el Caribe han sido diversos y crecientes desde hace unas décadas. Los conflictos en torno a la educación –y especialmente a la educación superior– han ocupado un lugar creciente en las movilizaciones y en los debates políticos de distintos países latinoamericanos y caribeños. En este marco, Colombia se ha destacado, junto a otros países como Chile, Argentina, Brasil y México, por la magnitud y persistencia de sus conflictos educativos, especialmente enfocados en la educación superior. Financiamiento, cobertura, calidad, formas de gobierno, condiciones del trabajo docente, no mercantilización y gratuidad han sido algunas de las dimensiones en disputa en torno a las cuales se organizaron las principales movilizaciones y conflictos. La mayoría de las veces han sido los estudiantes –organizados de diversas formas y a veces acompañados por movimientos de profesores– los principales protagonistas de las movilizaciones callejeras, las ocupaciones de edificios públicos y las acciones colectivas de diverso tipo. En este artículo abordamos algunos de los retos, problemáticas y perspectivas de la educación superior en América Latina y el Caribe, enfocados en dos experiencias innovadoras desplegadas en los últimos años desde el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: el Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria y el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica. El artículo se sustenta en una síntesis de investigaciones de carácter cualitativo realizadas por el autor en los últimos cinco años, que se basaron en entrevistas, análisis de documentos, artículos de prensa y bibliografía acerca de los temas estudiados.

Palabras clave: educación, evaluación de la ciencia, américa latina y el caribe, ciencia abierta

¹ Posdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud (Universidad Católica de Sao Paulo, CINDE-Universidad de Manizales, COLEF, Universidad Nacional de Lanús y CLACSO). Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad de Buenos Aires. Investigador Independiente del CONICET. Profesor de Historia (UBA). Investigador del Instituto de Investigaciones Gino Germani (FSoc-UBA) y Co-coordinador del Grupo de Estudios de Políticas y Juventudes (GEPoJu, IIGG-UBA). Universidad de Buenos Aires, CONICET, CLACSO. Correo electrónico: pvommaro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6957-0453>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3234](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3234)



IDEP | BOGOTÁ

Abstract

The challenges facing Higher Education in Latin America and the Caribbean are diverse and growing in recent decades. Indeed, conflicts around education – and especially Higher Education – have occupied a growing place in the mobilizations and political debates of different Latin American and Caribbean countries. In this framework, Colombia has stood out, along with other countries such as Chile, Argentina, Brazil, and Mexico, for the magnitude and persistence of its educational conflicts, especially focused on Higher Education. Financing, coverage, quality, forms of government, conditions of teaching work, non-commercialization, and free education have been some of the most prominent disputed dimensions around which the main mobilizations and conflicts were organized. Most of the time, it has been students organized in various ways in collectives, organizations, groups, and movements - sometimes accompanied by movements of professors and teachers - who have been the main protagonists of the conflicts that unfolded in street mobilizations, occupations of public buildings, and collective actions of various kinds. Based on these analyses, in this paper we address the main challenges, problems, and perspectives of Higher Education in Latin America and the Caribbean, focused on two critical and innovative experiences deployed by the Latin American Council of Social Sciences (CLACSO) in recent years: the Latin American University Evaluation System (SILEU) and the Latin American Forum for Scientific Evaluation (FOLEC). The paper is based on a synthesis of qualitative research carried out by the author in the last five years that was based on interviews, analysis of documents, press articles, and bibliography about the topics studied.

Keywords: education, science assessment, latin america and the caribbean, open science

Introducción

Los desafíos que enfrenta la educación superior en América Latina y el Caribe han sido diversos y crecientes desde hace unas décadas. En efecto, los conflictos en torno a la educación –y especialmente a la Educación Superior– han ocupado un lugar creciente en las movilizaciones y en los debates políticos de distintos países latinoamericanos y caribeños.

En este marco, Colombia se ha destacado, junto a otros países como Chile, Argentina, Brasil y México, por la magnitud y persistencia de sus conflictos educativos, especialmente enfocados en la educación superior. Financiamiento, cobertura, calidad, formas de gobierno, condiciones del trabajo docente, no mercantilización y gratuidad han sido algunas de las dimensiones en disputa más destacadas en torno a las cuales se organizaron las principales movilizaciones y conflictos. La mayoría de las veces han sido los estudiantes –organizados de diversas formas en colectivos, organizaciones, grupalidades y movidas, a veces acompañados por movimientos de profesores y docentes– los principales protagonistas de los conflictos que se desplegaron en movilizaciones callejeras, ocupaciones de edificios públicos y acciones colectivas de diverso tipo.

A partir de estos análisis, en este artículo abordamos los principales retos, las problemáticas y las perspectivas de la educación superior en América Latina y el Caribe, enfocados en dos experiencias críticas e innovadoras desplegadas en los últimos años, desde el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). En ambas experiencias seleccionadas para este artículo, identificamos como rasgo compartido que conciben a la educación como bien público y bien común.

En efecto, aquí asumimos a la educación superior como un bien público y un bien común, alrededor del cual se han producido diversas disputas en las últimas décadas. Las dos experiencias que aquí analizaremos resaltan las dimensiones democrática e inclusiva de la educación superior desde las perspectivas de la ciencia abierta y pública (Vommaro y Rovelli, 2022).

A partir de una síntesis de investigaciones de carácter cualitativo, realizadas por el autor en los últimos cinco años, que se basaron en entrevistas, análisis de documentos, artículos de prensa y bibliografía acerca de los temas estudiados, las dos experiencias a partir de las que reflexionaremos en este texto son: el Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria (SILEU), impulsado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) desde 2014, y el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC), que nació en noviembre de 2019, también promovido por CLACSO.

Ambas experiencias son abordadas a partir de fuentes documentales, disponibles en el repositorio institucional de CLACSO, accesible de manera digital, abierta, libre y gratuita, y de bibliografía secundaria tanto del autor, como de otros autores especializados que han escrito sobre estas iniciativas. Tanto los documentos, como la bibliografía se seleccionaron teniendo en cuenta criterios de pertinencia y relevancia respecto a los objetivos propuestos en este artículo.

Es importante destacar que para el trabajo de sistematización y síntesis que da lugar a este artículo, desplegamos una estrategia de reflexividad y vigilancia epistemológica que incluyó la discusión acerca de la noción de “objetivación participante” (Bourdieu, 2008). Bourdieu entiende esta noción como la exploración y explicitación de las condiciones de posibilidad en las cuales se configura la experiencia del sujeto que investiga o produce conocimiento (2008, p. 95). Y es justamente esto lo que hicimos al objetivar nuestra condición de protagonista y participante de las experiencias que aquí se estudian.

Transformación de la evaluación universitaria desde el Sur: el programa SILEU-CLACSO

El Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria (SILEU) fue creado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) en 2014, con el objetivo de realizar un proceso de evaluación y acreditación de la calidad académica integral de carreras de grado y posgrado de Ciencias Sociales, Humanidades y Artes de los diversos países de América Latina y el Caribe. Este Programa se plantea como una herramienta alternativa (Perrotta, 2017) para conformar un campo de evaluación específico, elaborado de manera situada desde el sur, con perspectiva regional y considerando las singularidades nacionales.

Los criterios que guían el SILEU se basan en los siguientes ejes transversales de análisis, partiendo siempre de una concepción de ciencia abierta y universidad vinculada a la construcción de sociedades más justas, democráticas e igualitarias:

1. El aseguramiento de la calidad desde un abordaje situado y referenciado en la matriz de la educación superior latinoamericana y caribeña
2. La orientación hacia procesos de aprendizaje y mejora institucional, con foco en una educación de calidad, con relevancia social e inclusiva, respecto de la pluralidad de enfoques vigentes, y en el estímulo de prácticas colaborativas y de apertura en el plano de la transmisión, producción y circulación de conocimientos.
3. La valoración cuantitativa y cualitativa del conjunto de las actividades del mundo-vida académico, respetando la autonomía de las instituciones para priorizar diversos criterios de evaluación, en sintonía con su proyecto misional, así como la perspectiva de las personas y los grupos que son evaluados en sus actividades de docencia, investigación, extensión y/o vinculación, entre otras.
4. La búsqueda de transparencia, tanto en los procesos de evaluación como en los sistemas de información de la educación superior, no sólo para la comunidad académica en su conjunto, sino también para la ciudadanía.
5. La participación de distintos colectivos institucionales y, en particular, la representación de las mujeres en las instancias y los procesos de evaluación, en mínimo de paridad.

6. El fortalecimiento de la relación de la institución con su entorno a partir articulaciones específicas para las ciencias sociales, las humanidades y las artes, cuyas interacciones resultan clave para cualquier sociedad democrática que apunta a promover un desarrollo sustentable y que valora las diversas culturas y los múltiples conocimientos, entre ellos los de los pueblos indígenas y afrodescendientes de la región.

A lo largo de todo el proceso de evaluación emprendido por el SILEU, la dinámica se construye de modo colaborativo con base en los principios del intercambio, el diálogo, el acuerdo y el reconocimiento recíproco, de modo tal que las acciones resulten del consenso entre las partes.

Consecuentemente, el sentido de la evaluación consiste en contribuir a la elaboración de un diagnóstico integral en el que confluyen las miradas interna y externa, y a la mejora de las carreras universitarias en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes, entendiendo al proceso de evaluación en términos de acompañamiento de las instituciones y su comunidad académica de tipo no punitivo.

La experiencia del SILEU, recientemente relanzado por CLACSO, con herramientas y procesos renovados y actualizados, contribuye a la promoción de prácticas innovadoras de evaluación, vinculadas a un circuito de divulgación científica no comercial y producidas en un marco regional, tiene el potencial de promover procesos de internacionalización solidarios (Perrotta, 2019). Esto es así porque los componentes colaborativos, dialógicos, de reciprocidad, democratizadores y de acceso a derechos son colocados en primera plana, como valores nodales de la propuesta de universidad, de ciencia, de tecnología y de innovación social. Los desafíos que persisten refieren tanto a la visibilización de estas prácticas como a su popularización; así como a la reflexión más profunda de la cuestión de la utilidad o finalidad de la Educación Superior (y de la ciencia) desde el sur y, específicamente, desde América Latina y el Caribe.

Por último, el desafío de diseñar, implementar y validar prácticas de evaluación académica que logren orientar democráticamente la educación superior hacia problemas de interés público y relevancia social continúa vigente y se reactualiza. En efecto, las universidades y las comunidades universitarias tendrán que visibilizar y disputar el curso de las políticas actuales y promover alternativas, dentro de los escurridizos márgenes de su autonomía, para transformarlas un sentido progresista y popular.

Hacia una evaluación alternativa de la ciencia, la producción de conocimiento y la práctica científica en América Latina y el Caribe: la experiencia del FOLEC

El Foro Latinoamericano sobre Evaluación Científica (FOLEC-CLACSO) fue concebido como un espacio de debate sobre los sentidos, las políticas y las prácticas de los procesos de evaluación del quehacer científico en América Latina y el Caribe. Desde una perspectiva abierta, colaborativa y de dominio público del conocimiento se propone fortalecer enfoques y modelos democratizadores y sustentables de la ciencia, comprometidos con las problemáticas de nuestras sociedades.

El Programa se lanzó en noviembre de 2019 en la ciudad de México, a partir de la realización del Primer Seminario Latinoamericano sobre Evaluación Científica, co-organizado entre CLACSO y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT, México). El encuentro analizó los procesos de evaluación del quehacer científico y generó propuestas desde América Latina y el Caribe, en diálogo con las tendencias y buenas prácticas internacionales.

En 2020, el FOLEC-CLACSO desarrolló una etapa de diagnóstico, propuestas y principios orientadores en relación con los procesos y sentidos de reforma de la evaluación académica en la región, plasmados en distintos documentos de trabajo, encuentros y actividades.

En 2021 tuvo lugar un Segundo Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC), co-organizado entre CLACSO y el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET, Argentina), en el marco del III Foro Abierto de Ciencias Latinoamérica y el Caribe (CILAC-UNESCO), en diálogo con la Agenda para el Desarrollo Sostenible 2030.

En estos años, CLACSO-FOLEC desarrolló distintas iniciativas de movilización que buscaron generar una agenda común, con un alto nivel de consenso, sobre los retos para las políticas de evaluación científica. A su vez, elaboró herramientas para fortalecer en la región distintos componentes de la evaluación académica responsable, en diálogo con las tendencias internacionales en ciencia abierta.

En la actualidad, CLACSO-FOLEC ha logrado fortalecer el intercambio y trabajo sostenido, en conjunto con los Organismos Nacionales de Ciencia y Tecnología y otras instituciones universitarias y científicas asociadas a nivel regional e internacional, a fin de avanzar en la recomendación, el seguimiento y el monitoreo de procesos de mejora de los sistemas de eva-

luación académica y en apoyar y colaborar con la transformación sustantiva de las prácticas evaluativas y de la cultura de investigación en los países de la región.

Es necesario remarcar que en la carrera evaluativa, mercantilizada y conducida por la hegemonía de la comunicación de la producción científica en revistas clasificadas, según el factor de impacto, todas las presiones se concentraron en las académicas y académicos (y las editoras y los editores, que también realizan actividad de investigación), entre estas: la presión por publicar, la sobrecarga de evaluaciones de artículos, proyectos, becas, ingresos a carrera o concursos docentes, tareas que en general se realizan como carga pública y ad-honorem. Las empresas editoriales supieron capitalizar muy bien ese voluntariado, creando artefactos bibliométricos cada vez más deseados por la comunidad científica, en el afán por capitalizar el bien simbólico máspreciado: el prestigio científico internacional.

Coincidimos con Babini y Rovelli (2020) en que es aquí cuando el corset comenzó a asfixiar a la comunidad universitaria. Abrumada por las exigencias fue perdiendo cada vez más el control del proceso de evaluación. Si investigadoras e investigadores, docentes, editoras y editores, no nos quitamos ese corset para recuperar un sistema de publicación cooptado por los oligopolios editoriales, las universidades seguirán colaborando con la mercantilización y elitización de la ciencia y la educación superior, priorizando agendas impuestas por otros, sordas al vínculo indispensable de la producción situada de conocimiento con las necesidades de nuestras comunidades y sus problemas relevantes.

Por último, acompañando la experiencia del FOLEC, pensamos que es necesaria una transformación de las políticas y los procesos de evaluación en América Latina y el Caribe, que, considerando esos antecedentes internacionales y los requerimientos de la ciencia abierta, determine sus criterios de evaluación en función de sus situaciones específicas, contemplando distintos perfiles de investigación, diversas alternativas e instrumentos de intervención tanto en el plano de las políticas de financiamiento, como en la acreditación de las instituciones, y en el terreno de las prácticas que involucran a las personas que evalúan y son evaluadas en sus actividades de docencia, investigación, extensión y/o vinculación, entre otras.

A partir de lo dicho, el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC-CLACSO) sostiene los siguientes principios y propuestas:

Sobre los objetivos de la evaluación

1. El objetivo principal de la evaluación científica y académica es garantizar el desarrollo de una ciencia de calidad con relevancia social, ética, respetuosa de los Derechos Humanos y comprometida con la construcción de sociedades justas, democráticas e igualitarias.
2. Es necesaria una adaptación a la etapa actual de la ciencia abierta, mediante nuevas políticas evaluativas que den prioridad a la valoración cualitativa de la investigación, respetando la autonomía de los estados nacionales para determinar sus propios criterios de evaluación, en función de sus contextos específicos, contemplando distintos perfiles de investigación, diversas alternativas e instrumentos de intervención tanto en el plano de las políticas de financiamiento, como en la acreditación de las instituciones, y en el terreno de las prácticas que involucran a las personas que evalúan y son evaluadas en sus actividades de docencia, investigación, extensión y/o vinculación, entre otras.
3. El conocimiento científico es una construcción colectiva, por lo que es fundamental que la evaluación académica y científica pondere adecuadamente no sólo las trayectorias individuales sino también el trabajo en equipo y sus distintas formas de organización y construcción.

Sobre los procesos de evaluación

4. Resulta fundamental recuperar el control de la comunidad científica y académica sobre los procesos de evaluación y sus indicadores, revisando las políticas de evaluación basadas actualmente en incentivos a la publicación con factor de impacto, porque afectan la autonomía local de las agendas de investigación, al tiempo que desalientan las buenas prácticas de acceso abierto, ciencia abierta y la interacción activa con la sociedad. Adherimos a la Declaración DORA, la cual recomienda basar las evaluaciones de las publicaciones en la calidad del trabajo y no en las revistas en las que se publica.
5. Los indicadores de producción publicada que serán utilizados en los procesos de evaluación, deben incluir: a) En el caso de revistas, aquellos indicadores producidos por los servicios regionales e internacionales de indización de revistas de calidad (Latindex Catálogo, Redalyc, SciELO, DOAJ, entre otros), así como índices nacionales de revistas de calidad para contrarrestar los indicadores de WoS y Scopus. b) En el caso de libros y capítulos de libros, aquellos que informan el proceso de revisión por pares como parte del proceso de fortalecimiento en curso de las prácticas de las editoriales académicas y universitarias. c) En el caso de otras producciones de investigación, aquellos indicadores disponibles en los repositorios y plataformas donde se informan.

6. La noción de impacto de la investigación científica debe ser ampliada para incluir la relevancia social del conocimiento, con definiciones específicas para las ciencias sociales, las humanidades y las artes, que producen contribuciones cruciales para cualquier sociedad democrática que valora las diversas culturas, los múltiples conocimientos y los diálogos interdisciplinarios.
7. Es indispensable reconocer, en procesos colaborativos y participativos de investigación, la contribución de conocimientos aportados por actores y actoras sociales fuera del ámbito académico, vinculados a los temas que se investigan, así como también saberes de comunidades tradicionalmente excluidas como los pueblos indígenas y afrodescendientes en la región, previniendo cualquier tipo de extractivismo cognitivo, promoviendo el diálogo de saberes y la coproducción de conocimientos, al tiempo que su autonomía y autodeterminación.
8. La escritura en inglés no confiere un mérito per se superior a las publicaciones en otras lenguas. El multilingüismo favorece el desarrollo de las investigaciones socialmente relevantes y contribuye a sostener la diversidad cultural. Adherimos a la Iniciativa Helsinki sobre el Multilingüismo en la Comunicación Académica.
9. Los procesos de evaluación deben ser evolutivos, autorreflexivos, transparentes y participativos, promoviendo mecanismos que incentiven el diálogo y aprendizaje mutuo, y que garanticen mejoras continuas, no sólo para la comunidad científica sino también para la ciudadanía, incluyendo a referentes sociales y comunitarios en su desarrollo.
10. Contemplar la revisión por pares como parte de las actividades de quienes investigan y como un aporte relevante a la comunidad científica y académica, promoviendo y recompensando la mayor calidad e integridad en su desarrollo.
11. Es imprescindible garantizar la representación equitativa de las mujeres y las diversidades en las instancias y los procesos de evaluación, en un mínimo de paridad y en las prioridades de investigación y sus temáticas; como así también resulta deseable avanzar hacia un sistema de citas y referencias bibliográficas universal con perspectiva de género, que visibilice y jerarquice la producción de las mujeres en los ámbitos académicos y científicos.
12. Atender en las etapas tempranas de las carreras académicas y científicas a los problemas de inclusión que se originan en prácticas inadecuadas de evaluación, como así también brindar apoyos a quienes se están iniciando, para que incorporen buenas prácticas evaluativas y puedan constituirse en posibles agentes de cambio.

Sobre los sistemas de información e indicadores

13. Los sistemas de información de los organismos públicos de ciencia y tecnología, de las agencias de financiamiento de la investigación y de las universidades, deben reflejar la trayectoria de las personas que realizan docencia, investigación, extensión, vinculación e intervención social y de quienes se encuentran en formación, así como también, la producción científica completa de cada investigador e investigadora, universidad y/o centro de investigación y país, respetando la diversidad de las culturas institucionales y disciplinares y sus diversos formatos de comunicación.
14. Los indicadores de citación extraídos de bases de datos limitadas en su alcance geográfico, lingüístico y disciplinar no deben ser considerados como medida válida para realizar comparaciones de producción científica entre individuos, instituciones y países. Es necesario promover la creación y el uso de bases de datos interoperables, que reflejen tanto la producción difundida en repositorios internacionales, como aquella difundida en bases de datos regionales y nacionales, y que, por su importancia para las ciencias sociales y humanidades, también incluyan los libros que han sido evaluados por pares.

Con base en estos catorce puntos, podemos afirmar –coincidiendo con el documento “Para una transformación de la evaluación de la ciencia en América Latina y el Caribe. Diagnóstico y propuestas para una iniciativa regional” elaborado por Fernanda Beigel en el marco del FOLEC– que uno de los principales problemas que surgen de la observación de las experiencias de evaluación de la ciencia en distintos países de América Latina y el Caribe es que, en la práctica, los criterios y las dimensiones se reducen finalmente a la producción científica, entendida esta casi exclusivamente en términos de publicaciones.

Esto significa, primeramente, desconocer el peso de las actividades de extensión, transferencia, docencia y formación. Se soslayan, así, prácticas que forman parte de la construcción de las capacidades de investigación e implican inversiones importantes de tiempo para las personas evaluadas y de recursos materiales para las instituciones y los presupuestos públicos. Pero, además, tiene otras implicancias, porque poner el eje en la productividad refuerza las desigualdades de género, entre otras.

La literatura disponible muestra que existen diferencias de productividad entre varones y mujeres, que responden a factores estructurales y que deben ser tomados en cuenta en todo proceso de evaluación (Beigel y Gallardo, 2020). Según Albornoz y colaboradores (2018), globalmente en Iberoamérica, el 46 % de los artículos publicados en WoS están firmados por mujeres, una participación menor a la de su representación demográfica en los sistemas cientí-

ficos de esta región. Por otra parte, se verifica que ellos están más conectados que las mujeres con otros colegas iberoamericanos por medio de la firma conjunta: en promedio, un 27% más. Como señala Beigel (2020), en el caso de India, por ejemplo, la participación de las mujeres en las publicaciones es bastante más baja, oscilando entre el 20 y el 37 % según la disciplina (Paswan y Singh, 2019).

Por otra parte, algunos sistemas de incentivos a la investigación en América Latina han otorgado un valor real a la producción en docencia, a la formación de recursos humanos, así como a las acciones de responsabilidad pública y social en sus categorizaciones de investigadoras e investigadores. Pero es más la excepción que la regla. En la mayoría de los casos, se invisibiliza la diversidad de estilos institucionales de producción y circulación del conocimiento, así como la multiplicidad de prácticas académicas que forman parte de las trayectorias científicas individuales.

Finalizando este apartado, coincidimos una vez más con Beigel (2020), cuando señala que en América Latina y el Caribe existe una larga y potente tradición de extensión universitaria, que ha discutido a fondo las relaciones entre universidad y sociedad, alcanzando un nivel de desarrollo conceptual importante. Esta tradición tuvo varios momentos históricos de quiebre con el origen paternalista y modernizante de la extensión en sus orígenes, lo que fue generando una vertiente que podemos denominar de extensión crítica, basada en la necesidad de que la universidad reconozca distintos tipos de sistemas de conocimientos y promueva un diálogo con diversos saberes y lenguajes.

Actualmente, encontramos una demanda creciente por mejorar las interacciones entre universidad y sociedad. Pero la globalización académica contribuyó en las últimas décadas para que la estructura de la función de investigación se fuera autonomizando y jerarquizando, mientras se iba distanciando radicalmente de la docencia y la extensión (Erreguerena, 2020).

Precisamente en contra de ese proceso de especialización academicista, la llamada escuela uruguaya de extensión crítica planteó el programa de la “integralidad del accionar universitario”. Es decir, el desarrollo articulado de las funciones de enseñanza, investigación y extensión, en el marco de prácticas de la universidad con la sociedad en la resolución de problemáticas sociales relevantes y en la búsqueda del bien común (Tomassino y Cano, 2016). Esta corriente ha hecho muchos esfuerzos para buscar la integralidad en el acto educativo: “en el aula y a la intemperie del aula”. Hay muchas experiencias de articulación entre docencia y extensión a nivel curricular que muestran el vigor de estas interacciones (Tomassino y Rodríguez, 2010).

Como señalan Beigel (2020) y Rovelli (2018), las universidades latinoamericanas y caribeñas fueron transformadas por la globalización académica y cada país transitó un camino de política evaluativa propio, según el peso de la autonomía universitaria y las orientaciones de sus políticas educativas y científicas. En la actualidad, existe un creciente consenso acerca de las distorsiones generadas por el sistema de publicaciones mainstream y la necesidad de transformar las formas de evaluar la investigación científica en la región.

En línea con el movimiento de ciencia abierta, se aboga por una reconstitución del lazo entre la producción de conocimientos y las demandas de la ciudadanía. En este marco, las ciencias sociales, las humanidades y las artes pueden cumplir un rol relevante para promover una reflexión que cambie el rumbo de las políticas científicas nacionales. La iniciativa FOLEC de CLACSO se orienta precisamente en esa dirección y apunta a promover una discusión regional que nos permita alcanzar consensos sobre las dimensiones a evaluar, los procesos, criterios, indicadores e instrumentos que se necesitan para construir una ciencia con relevancia social, rigurosa y que contribuya a la construcción de sociedades más justas, democráticas y diversas.

Conclusiones

En este artículo recorrimos dos experiencias que permiten pensar y afrontar los desafíos de la educación superior en América Latina y el Caribe desde una visión crítica, que se construye desde los principios de la ciencia abierta y de la educación con un bien común, colectivo y público; como un derecho humano. Estas experiencias fueron: el Sistema Latinoamericano de Evaluación Universitaria (SILEU), impulsado por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) desde 2014, y el Foro Latinoamericano de Evaluación Científica (FOLEC), también promovido desde CLACSO a partir de noviembre de 2019.

Las dos situaciones que relevamos en este artículo, dentro y fuera de la universidad, nos muestran que la educación –y la educación superior– pueden ser concebidas como derecho humano de una manera potente y consistente. Asimismo, expresan que es necesario fortalecer una ética educativa y científica de compromiso con la igualdad, el reconocimiento de las diversidades y el bien común, junto con prácticas de producción de conocimientos basadas en la colaboración, la cooperación, la reciprocidad y la solidaridad.

Además, mostramos algunos de los modos en los que las experiencias que seleccionamos para este trabajo despliegan la capacidad de potenciar la ciencia abierta, libre y no mercantil (no comercial) para visibilizar las diversidades de matrices de conocimiento y promover el diálogo de saberes desde una perspectiva sur-sur, decolonial y situada.

Las iniciativas que analizamos aquí constituyen caminos posibles para construir y recorrer alternativas que permitan superar los desafíos que enfrenta la educación superior en América Latina y el Caribe de manera colectiva y entramada con las dinámicas sociales innovadoras de la región.

Desde ya, varias cuestiones quedaron sin analizar en este artículo y, esperamos que se constituyan en desafíos que se asumirán en trabajos futuros. Entre los principales, destacamos la necesidad de articulación entre los procesos de evaluación académica universitaria y de evaluación del conocimiento, la producción y los sistemas científicos; el trabajo con políticas públicas que estén situadas y singularizadas, pero que también tengan mirada regional y transversal y los debates acerca de la implementación de las políticas de ciencia abierta en los procesos de evaluación académica universitaria y de evaluación del conocimiento. Esperamos que este artículo sea inspirador para asumir estos desafíos de modo riguroso y colectivo.

Referencias

- Albornoz, M., Barrere, R., Matas, L., Osorio, L. y Sokil, J. (Eds.). (2018). Las brechas de género en la producción científica Iberoamericana. *Papeles del Observatorio*, 9.
- Alfieri, E. y Lázaro, F. (2019). *Educación popular desde los bordes. Mirada(s) desde el bachillerato popular Maderera Córdoba*. CEIPH Acercándonos Ediciones.
- Babini, D. y Rovelli, L. (2020). *Evaluando la evaluación de la producción científica*. CLACSO.
- Bauman, Z. (2007). Between Us, the Generations. En J. Larrosa (Ed.), *On generations. On co-existence between generations* (pp. 365-376). Fund. Vivir y Convivir.
- Beigel, F. (2020). *Para una transformación de la evaluación de la ciencia en América Latina y el Caribe. Diagnóstico y propuestas para una iniciativa regional*. CLACSO. <https://www.clacso.org/diagnostico-y-propuestas-para-una-iniciativa-regional/>
- Beigel, F. y Gallardo, O. (2020). *Informe sobre estilos de publicación y cultura evaluativa en el CONICET*. CECIC. Informe Técnico.
- Bourdieu, P. (2008). Objetivación participante. *Antropología. Revista Interdisciplinaria del INAH*, (83-84), 95-105.

- CLACSO (2022). *Declaración Una nueva evaluación académica y científica para una ciencia con relevancia social en América Latina y el Caribe*. Buenos Aires: CLACSO. <https://www.clacso.org/una-nueva-evaluacion-academica-y-cientifica-para-una-ciencia-con-relevancia-social-en-america-latina-y-el-caribe/>
- Córdoba, L., Rovelli, L. y Vommaro, P. (Eds.). (2021). *Política, gestión y evaluación de la investigación y la vinculación en América Latina y el Caribe*. CLACSO; Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Ciencias Sociales. <https://doi.org/10.54871/1lce212a>
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Paidós.
- Erreguerena, F. (2020). *Las matrices históricas de la Extensión Universitaria en América Latina. Relaciones entre la Extensión y la vinculación tecnológica en la argentina*. CECIC.
- García Duarte, R. (Ed.). (2020). *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ghiardo, F. (2004). Generaciones y Juventud: una relectura desde Mannheim y Ortega y Gasset. *Última Década*, (20), 11-46. Centro de Estudios Sociales, Chile. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362004000100002>
- Lewkowicz, I. (2004). *Generaciones y constitución política* [versión electrónica]. <http://www.estudiolwz.com.ar>
- Paswan, J. y Singh, V. K. (2019). Gender and research publishing analyzed through the lenses of discipline, institution types, impact and international collaboration: a case study from India. *Scientometrics*. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03398-5>
- Perrotta, D. (2016). *La internacionalización de la universidad: debates globales, acciones regionales*. Los Polvorines: IEC-UNGS.
- Perrotta, D. (2017). Universidad y geopolítica del conocimiento. *Sumario*, (94), 50-57. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

- Perrotta, D. (2019). Conocimiento y geopolítica desde América Latina: la narrativa por detrás de los rankings y la política de evaluación. *Cuadernos del Pensamiento Crítico*, (69), septiembre. CLACSO.
- Rancière, J. (2002). *El Maestro Ignorante*. Editorial Laertes.
- Rovelli, L. (2017). Investigación científica y áreas prioritarias en Universidades nacionales. *Sumario*, (94), 38-43. Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Rovelli, L. (2018). Las Conferencias mundiales y regionales de Educación Superior como instrumentos de política. Mediaciones y reformulaciones latinoamericanas de fines del siglo XX y principios del XXI. En D. Del Valle y C. Suasnábar (Eds.), *Política y tendencias de la educación superior a diez años de la CRES 2008*. IEC – CONADU/CLACSO/UNA.
- Sidicaro, R. y Tenti Fanfani, E. (1998). *La Argentina de los jóvenes*. Unicef Losada.
- Tomassino, H., y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. En H. Tommasino, N. Rodríguez, R. Arocena, J. Sutz, E. Álvarez Pedrosian, y A. Romano (Eds.), *Integralidad, tensiones y perspectivas*, 1, 19-42. *Cuadernos de Extensión*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM).
- Tomassino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo XXI: tendencias y controversias. *Revista Universidades*, (67). Unión de Universidades de América Latina y el Caribe.
- Torres Carrillo, A. (2021). Presencia de Paulo Freire en la Investigación Acción Participativa. En *Paulo Freire: travesías de un pensamiento vivo*, 1, 17-42. CLACSO.
- Vommaro, P. (2016). *Juventudes y políticas en la Argentina y en América Latina. Tendencias, conflictos y desafíos*. Grupo Editor Universitario.
- Vommaro, P. (2020). Educación superior y disputas por lo público: el lugar de la participación estudiantil en el fortalecimiento de la educación pública en Colombia y América Latina contemporáneas. En R. García Duarte (Ed.), *La educación superior en Colombia: retos y perspectivas en el siglo XXI* (pp. 187-206). Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Vommaro, P. y Rovelli, L. (2022). Desafíos a la evaluación de la investigación orientada a la movilización del conocimiento en transición hacia la ciencia abierta: un análisis a partir del caso de los Grupos de Trabajo del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. *Analecta Política*, 12(23), 1-18. Medellín-Colombia. <https://doi.org/10.18566/apolit.v12n23.a02>

Citar artículo como:

Vommaro, P. (2024). Desafíos educativos en América Latina y el Caribe: algunas notas a partir de experiencias críticas e innovadoras promovidas por CLACSO. *Educación y Ciudad*, (47), e3234. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3234>

Fecha de recepción: 20 de febrero de 2024

Fecha de aprobación: 7 de junio de 2024

Palabras de paz: un ejercicio de diseño participativo que promueve la educación para la paz en la escuela

Words of Peace: A Participatory Design Exercise that Promotes Peace Education in School

Yuly Maritza Barreto-Mantilla¹
Francisco Ernesto Cuenca-Camacho²
María Paula Díaz-Caldas³
José Alejandro Cruz-Díaz⁴

Resumen

Este artículo expone el proceso y resultados obtenidos en la experiencia *Palabras de paz: un ejercicio de diseño participativo que promueve la educación para la paz en la escuela*. Una innovación pedagógica desarrollada con el estudiantado de grado noveno de la comunidad del Colegio Distrital Antonio José Uribe IED, y con la cooperación del programa de Diseño Digital y Multimedia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Su objetivo inicial fue desarrollar procesos de pensamiento y lectura crítica desde los temas de paz y memoria histórica, a partir de clubes de lectura en los que se abordaron seis de las novelas gráficas creadas como material complementario al volumen testimonial de la Comisión de la Verdad, y adicionalmente la creación de un personaje cuya función sería cumplir las veces de un mediador de conflictos; todo esto mediante la implementación de una caja de herra-

¹ Docente Secretaría de Educación de Bogotá. Doctora en Ciencias de la Educación, Universidad Cuauhtémoc. Magister en educación, Universidad Libre. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Ciencias Sociales, Universidad Distrital. Correo electrónico: yulyb27@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4020-541X>

² Docente del programa de Diseño Digital y Multimedia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Maestrante del programa de Diseño (MADI), de la Universidad Nacional de Colombia. Especialista en Pedagogía del Diseño de la Universidad Nacional de Colombia. Diseñador Industrial de la Universidad Nacional de Colombia. Correo electrónico: franciscoecuenca@gmail.com

³ Estudiante del programa de Diseño Digital y Multimedia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bachiller académico con énfasis en artes. Correo electrónico: jalejandrocruz05@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4850-7817>

⁴ Estudiante del programa de Diseño Digital y Multimedia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bachiller técnico en diseño gráfico. Correo electrónico: mpdc.69@hotmail.com ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6368-8099>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3149](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3149)



mientas como elemento clave dentro de procesos de diseño participativo. Como resultado se diseñó un personaje y un prototipo web en el cual se registra la experiencia y los productos de esta, que a su vez transmite los aprendizajes y Las conclusiones obtenidas que en el futuro servirán como insumo para la medicación de conflictos escolares.

Palabras clave: educación para la paz, habilidades de pensamiento crítico, cátedra de paz, diseño participativo, creación de personaje

Abstract

This article presents the process and results obtained in Palabras de Paz (Words of Peace) experience: A Participatory Design exercise that promotes peace education in school settings. A pedagogical innovation developed with ninth grade students at Antonio José Uribe IED District School and with the cooperation of Digital and Multimedia Design program of Universidad Colegio Mayor De Cundinamarca. Its initial objective was to develop thinking processes and critical reading from Peace related topics and historical memory through reading clubs where six of the graphic novels created as complementary material to the testimonial volume of the Truth Commission and the creation of a character whose function would be to act as a conflict mediator; all this through the implementation of a toolbox as a key element within Participatory Design processes. As a result, a character and a web prototype were designed where the experience and its products are recorded, at the same time, it transmits learning and conclusions obtained and, in the future, they will serve as input for the mediation of school conflicts.

Keywords: peace education, critical thinking skills, participatory design, character creation, peace chair

Contexto

La institución educativa distrital, Antonio José Uribe IED, se encuentra ubicada en la ciudad de Bogotá en la localidad tres de Santa Fe; es una institución de carácter público, cuyo PEI se centra en la formación de ciudadanos éticos, autónomos y competentes. Durante el año 2023, un grupo de docentes de la institución crea el proyecto “una apuesta para la formación integral desde la cátedra de paz”, iniciativa que busca a partir los ejes de interculturalidad, memoria histórica y desarrollo de habilidades socioemocionales, fortalecer, desde las asignaturas de cátedra de paz y ética, el proyecto educativo institucional.

Ese mismo año la Secretaría de Educación de Bogotá, en el marco del proyecto LEO, crea la estrategia *Narrando la Paz*, una invitación para que las docentes y los docentes interesados en incluir en sus clases las novelas gráficas que generó la comisión de la verdad desarrollaran clubes de lectura.

La Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, institución de carácter público, de orden nacional, ubicada en la misma localidad, desde su programa de pregrado de Diseño Digital y Multimedia, comprende que el diseño de servicios, productos y sistemas que desembocan en experiencias que aportan a la formación de ciudadanías críticas y de espacios de construcción de paz, son una responsabilidad de los establecimientos educativos en todos los niveles y, principalmente, en esta institución, que tiene un enfoque humanista ecológico e inclusivo.

Por ello, a partir de la pregunta problémica ¿Cómo el pregrado de Diseño Digital y Multimedia puede aportar a la construcción de memoria histórica desde ejercicios realizados en la IED Antonio José Uribe?, decide vincularse a la iniciativa de narrando la paz y es allí cuando surge la experiencia pedagógica *Palabras de Paz*, cuyo objetivo principal es desarrollar procesos de lectura crítica a partir del abordaje de las novelas gráficas creadas como material complementario al volumen testimonial de la Comisión de la Verdad para, a través de la implementación de una caja de herramientas, diseñar un personaje con características sociales, culturales y contextuales que transmita los aprendizajes y las conclusiones obtenidas, lo cual se ubicó en un prototipo web.

La experiencia se desarrolló desde dos rutas, *la pedagógica y la de diseño*. La primera estaba centrada en el desarrollo de los clubes de lectura y, la segunda, en la creación de una estrategia que permitiera, a partir de proceso de diseño participativo dentro el contexto del diseño digital y multimedia, comunicar las evidencias, los aprendizajes, las conclusiones y los productos obtenidos en los clubes de lectura.

Ruta pedagógica

La Comisión de la Verdad, como apoyo a su volumen testimonial, decidió crear y digitalizar 12 novelas que narran situaciones de víctimas del conflicto armado. La ruta pedagógica inicia con la elección de seis de ellas, basándose en tres criterios: la cercanía que podía tener el estudiantado con la temática o los personajes de las novelas (según lo considerara la docente); el énfasis en el enfoque de género; y la presencia de elementos que visibilizaran la situación de los grupos étnicos, para esta manera fortalecer el eje de interculturalidad del macroproyecto de cátedra de paz.

Tras la elección de las novelas se estableció la ruta pedagógica que seguiría cada uno de los clubes de lectura, los cuales tuvieron lugar cada semana, durante dos horas, en las clases de ética del grado 901. Se definieron cinco momentos para desarrollar en cada sesión.

Figura 1
Ruta pedagógica propuesta para los clubes de lectura



Momento 1. Preguntas iniciales: en este se estableció una serie de preguntas para que el estudiantado se acercara al impacto del conflicto armado que abordaría la novela (desplazamiento, jóvenes en la guerra, violencia sexual en el marco del conflicto etc.) y, de esta manera, también acercarlos al desarrollo del pensamiento crítico, ya que como lo plantea Aymes (2012) la indagación permite establecer puntos de partida desde donde docentes y estudiantes pueden identificar el dominio que tienen de ciertas temáticas y llegar a ideas novedosas. Además de promover el pensamiento metacognitivo y reflexivo (p. 42).

Momento 2. Acercamiento a las cifras: cada una de las novelas gráficas presentaba unas cifras que pretendían relacionar al estudiantado con la realidad del conflicto armado colombiano y su impacto. Con este momento del club de lectura, se buscaba que los jóvenes reflexionaran sobre los daños generados, acercándose anticipadamente a lo que se narraría en la novela a través de una o varias víctimas.

Momento 3. Lectura de las novelas: se realizaron a través de la aplicación de diferentes tipos de lectura entre ellas: lectura en voz alta, silenciosa, grupal, individual, interpretación de imágenes y audiovisuales, entre otras.

Momento 4. Reflexiones y sentires: tras el acercamiento a las cifras y el abordaje de las novelas se abrió el espacio para que el estudiantado expresara aquello que le generó la lectura.

Además de exponer los sentimientos y las sensaciones, la reflexión era encaminada a comprender los daños generados por el conflicto, a empatizar con las víctimas y a pensar como sociedad ¿qué podemos hacer para que esto no se repita?

Momento 5. Elaboración de producto: la docente consideró importante que, en cada una de las sesiones, se realizara un momento de cierre, es decir, un espacio en el cual los sentires y las reflexiones quedaran materializados en lo que se denominó el producto del club de lectura, el cual no se determinó a priori o de manera unilateral por parte de la docente, sino que se decidió en el aula de clase a partir de un diálogo y, tras realizar las reflexiones de las lecturas, se buscó y consensuó para encontrar la mejor forma de manifestar lo que el club de lectura había dejado como aprendizaje.

Tabla 1

Productos de los clubes de lectura

Título de la novela	Temática	Producto	Justificación del producto
No olvidaré sus nombres	Impacto del conflicto en niños, niñas y adolescentes.	Carta a la protagonista	El estudiantado quiso manifestarle a Derly (la protagonista de la historia), su solidaridad por lo sucedido, por la tristeza de haber perdido a su mascota. Se eligió una carta porque la novela se centra en una que Derly le escribió a su mamá.
La fuerza de la tierra	El conflicto por la tierra y sus consecuencias.	Caligrama	El caligrama fue un elemento que permitió, a través de símbolos, hacer homenaje al trabajo de los campesinos y con las palabras visibilizar el sufrimiento del que han sido víctimas.
Resistencias trenzadas	Historias de afrocolombianos víctimas en el marco del conflicto armado.	Jardín de papel	En la novela gráfica los protagonistas sembraron un jardín con el objetivo de simbolizar a las víctimas de las masacres. El estudiantado de grado noveno consideró un símbolo similar al de la novela: hacer un jardín de papel en el aula donde cada flor representara lo que les dejó de aprendizaje la historia.

Título de la novela	Temática	Producto	Justificación del producto
Sin descanso hasta encontrarlos	Historias de desaparecidos.	Cartel de “Se busca”	Este producto que a simple vista parecía un cartel tradicional de “Se busca”, se convirtió en un repositorio de reflexiones. Se mantuvo ese modelo porque el estudiantado creyó que llamaría la atención del lector y en él se pusieron frases llamativas sobre la desaparición forzada.
Hasta que honremos la vida	Historias sobre ejecuciones extrajudiciales (falsos positivos).	Caricaturas	Se buscó que las caricaturas se convirtieran en una vía de denuncia sobre: <ol style="list-style-type: none"> 1. Los responsables de las ejecuciones. 2. El papel de los medios. 3. La realidad de las víctimas.
Mi cuerpo dice la verdad	La violencia sexual en el marco del conflicto armado.	Mensaje de voz a las víctimas	El producto final buscaba manifestar a las protagonistas de la novela, los sentires y la solidaridad por sus historias. Además, materializar la voz de quienes participaron de esta experiencia pedagógica.

El problema de diseño

Partiendo de los clubes de lectura del proyecto LEO, su propuesta de Narrando la Paz y la intención de trabajar de forma conjunta, entre los docentes y estudiantes de la Institución educativa AJU Antonio José Uribe y el programa de Diseño Digital y Multimedia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, surge una pregunta concreta: ¿Cómo el Diseño Digital y Multimedia puede aportar en la visibilización de las reflexiones generadas en el aula durante el proceso de lectura crítica?

Para responder a esta pregunta, inicialmente se plantea que la docente del colegio comparta el material resultante de las reflexiones críticas en los clubes de lectura, para ser compartido en un espacio virtual, posibilidad que genera la oportunidad de crear un prototipo web. Posterior a ello, se sugiere visibilizar estas evidencias por medio de un interlocutor, es acá donde aparece la propuesta de crear un personaje (producto que puede ser abordado desde el conocimiento del Diseño Digital y Multimedia) que haga las veces de comunicadora – difusora y, a su vez, mediadora de conflictos dentro de la institución, dando vida conceptualmente a Mawa.

El concepto de diseño

Para el desarrollo de Mawa como comunicadora, mediadora y difusora de las experiencias propias de la comunidad educativa y agente de referencia en la resolución de conflictos, se decide, por parte del equipo de trabajo, abordar la problemática desde el referente conceptual del pütchipu o Palabrero de la comunidad wayuu, bajo la idea de que:

Según la mitología wayuuimita, es un ave pequeña de incansable trino que se convirtió en el intermediario de los dioses para darles a los hombres las primeras normas sociales de organización, la Utta. De esta ave heredaron los pütchipu la magia de la palabra convincente. (Velásquez y Quintero, 2010, p. 112)

Tomando como elemento clave el poder de la palabra dentro del proceso de comunicación, conciliación y difusión, para ello además nos apoyamos en la idea de Morales y Londoño (2023) quienes exponen:

El nivel de importancia de la palabra fue construyéndose a partir de la identificación de su poder y su papel hilador en nuestra construcción colectiva, a partir de deliberar en reuniones, en donde un grupo familiar se convocaba en un sitio para escucharse, a partir de su rol interventor en la relación de un abuelo con su nieto y a partir de ser valorado como guardia memorial de nuestros usos y costumbres por milenios. (p. 12)

Es así, como este rol y estas habilidades serían adoptadas por el personaje creado en el ejercicio de diseño. Dentro de las decisiones tomadas en su desarrollo se estableció que, aunque el personaje asumiría las funciones y los elementos propios del palabrero Wayuu, sería una mujer; esto con el objetivo de fortalecer el enfoque de género que se busca incluir en la cátedra de paz y de las líneas de investigación abordadas por los docentes que hacen parte del equipo.

Finalmente, se decidió desarrollar este ejercicio por medio de procesos de Diseño Participativo, buscando generar transferencia de conocimiento desde el programa de Diseño Digital y Multimedia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y los estudiantes de grado 9º de la institución educativa IED Antonio José Uribe AJU, para que se afianzara el lazo entre ambas instituciones, además de ser coherentes con el enfoque humanista ecológico propio de la institución de educación superior.

Se partió del supuesto que cuando un proyecto se define de manera colectiva, es enriquecido por saberes de tipo técnico y/o popular y los individuos y la comunidad deciden y se expresan se está llevando a cabo un ejercicio de diseño participativo (Enet, 2012; Bødker y Pekkola, 2010). ¿Por lo que se consideró que estos postulados se podían materializar a través de un taller donde se aplicaran las cajas de herramientas enfocadas en la creación de personajes? Es decir, que ese ejercicio creativo tendría un carácter colectivo al vincular los saberes de los docentes, los estudiantes de pregrado y los estudiantes de educación básica

Caja de herramientas

Diseño de las cajas de herramientas

Para el diseño de las cajas de herramientas se propuso como objetivo desarrollar los insumos necesarios para la creación de un personaje “PALABRERA”, mediante un proceso de DP (Diseño Participativo) con los estudiantes de 901 del IED Antonio José Uribe, en el que se dispusieran los elementos necesarios para la configuración de las 3 dimensiones requeridas para la creación de un personaje, propuestas en el Manual de Creación de Personajes (Zuleta, 2013), según el cual se deben abordar las dimensiones psicológicas, sociológicas y fisiológicas; generando como resultado 2 tipos de cajas de herramientas que serían usadas por 9 grupos de estudiantes, de 3 miembros cada uno.

Características de las cajas de herramientas

Tipo 1: la caja de herramientas tipo 1 está enfocada en la construcción gráfica y/o textual de las características psicológicas, sociológicas y fisiológicas de la “PALABRERA”. Para las 2 primeras dimensiones esta posee: block de 50 hojas blancas, 3 o 4 lápices, 1 caja de colores doble punta, y tijeras. Para la tercera dimensión (fisiológica) esta caja posee 2 bloques de plastilina moldeable (blanco y negro) y para la creación del nombre esta caja de herramientas posee un paquete de pósit y lápices para escribir.

Tipo 2: la caja de herramientas tipo 2 está enfocada en la construcción dramaturgica de las características psicológicas de la “PALABRERA”. Para esto dispone de 3 máscaras blancas, una caja de temperas y 3 pinceles; además de ello, también posee block de 50 hojas blancas, 3 o 4 lápices, 1 caja de colores doble punta, y tijeras. Para la tercera dimensión (fisiológica) esta caja posee 2 bloques de plastilina moldeable (blanco y negro) y, para la creación del nombre esta caja de herramientas posee un paquete de pósit y lápices para escribir.

Metodología para la implementación de las cajas de herramientas en el aula

Para la implementación de las cajas de herramientas dentro del proceso de Diseño Participativo, el equipo desarrolló una metodología de aplicación basada en 3 momentos durante cada etapa (Dimensiones del personaje); estas dimensiones son: 1. Discusión-Decisión, 2. Ejecución, y 3. Socialización.

Figura 2

Aplicación de cajas de herramientas



Discusión-decisión: fase en la cual los estudiantes deben intercambiar ideas y llegar a acuerdos sobre el requerimiento propuesto en los sobres activadores.

Ejecución: fase en la que los estudiantes ponen en marcha las decisiones tomadas a partir de acuerdos (dibujar un entorno específico, escribir una historia específica, actuar una situación específica).

Socialización: fase en la cual cada grupo a través de un representante (excepto en el grupo basado en dramaturgia donde todos deben socializar) comparte y explica el resultado, el porqué del resultado y sus sentires.

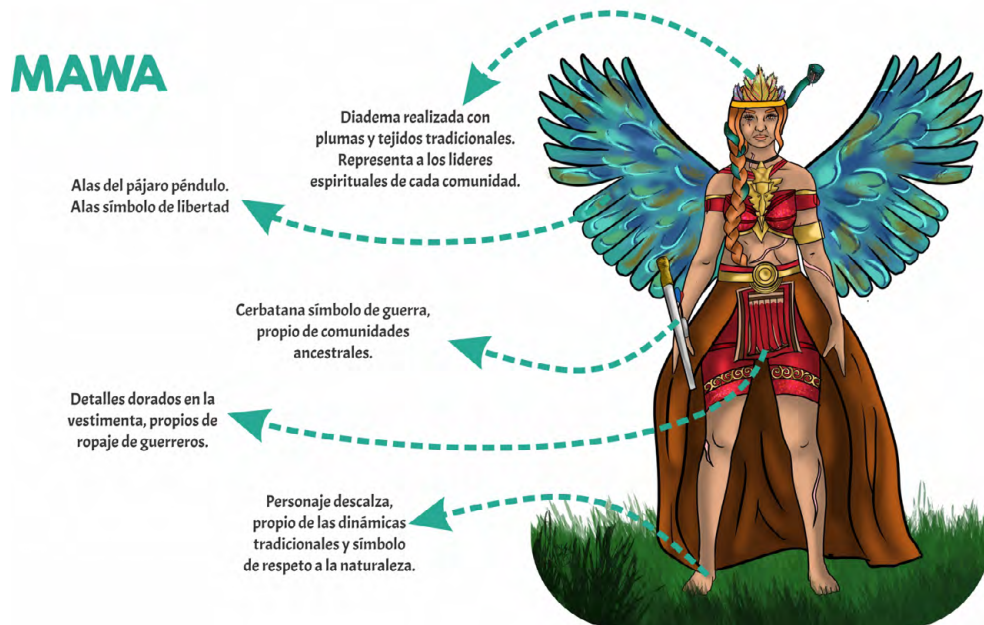
Mawa; nuestra palabrera

Como resultado del ejercicio de lectura crítica, la creación de evidencias que reflejan las habilidades de pensamiento crítico desarrolladas durante las sesiones de lectura y el ejercicio de creación de personaje de forma participativa, mediante las cajas de herramientas, se crea Mawa; nuestra palabrera.

Es un personaje femenino que es afinado como producto puntual resultado de un proceso de diseño, gracias al conocimiento y las habilidades propias de los estudiantes del programa de Diseño Digital y Multimedia de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, que parte de los insumos generados en las sesiones colaborativas por los estudiantes de grado 9º de la institución educativa IED Antonio José Uribe AJU, con la guía de docentes de ambas partes. Mawa toma elementos socioculturales ligados a las vivencias propias de este equipo de trabajo y al interés de reforzar aspectos interculturales dentro de la comunidad educativa, las reflexiones y conclusiones generadas durante los clubes de lectura y la intención de crear una comunicadora – difusora y, a su vez, mediadora de conflictos dentro de la comunidad educativa. Por todo lo anterior, Mawa posee los siguientes rasgos formales:

Figura 3

Descripción formal de la configuración de Mawa



Prototipo web

Diseño del prototipo web

Teniendo como base todos los insumos generados en el ejercicio de Diseño Participativo, y para cumplir con el elemento que se concibió como punto de partida en la conjunción de interés y conocimientos de las dos instituciones, se planteó desarrollar un espacio virtual tipo web, que tuviera como eje principal a Mawa, dándole la mayor relevancia posible y reforzando elementos del proceso participativo como uso de colores, fuentes que representaran el trabajo análogo y que dieran claridad sobre el contexto de nuestra palabrera.

Figura 4
Interfaz prototipo web



Para estructurar la navegación dentro de este espacio virtual (prototipo web), se consideró la posibilidad de acceder fácilmente a la información, tanto del proceso como de los creadores, de modo que se pudiera evidenciar y consultar los resultados de las reflexiones generadas en las sesiones del club de lectura junto al material usado (de uso libre). Estas decisiones y el proceso de Diseño Participativo se obtuvieron a partir de la siguiente estructura conceptual.

Figura 5
Estructura de diseño participativo



Cabe aclarar que este último producto se encuentra aún en desarrollo y solo se llegó a la primera fase, en la que la propuesta formal se acercó a un prototipo web funcional (navegable), apoyándose en versiones libres del software Figma.

Aprendizajes y conclusiones

Tras el recorrido de ambas rutas (pedagógica y de diseño), se considera que esta experiencia fue significativa por distintos motivos. Su primer elemento innovador fue el acercamiento y trabajo conjunto de dos instituciones educativas de distintos niveles (educación básica y superior), logrando establecer un diálogo entre jóvenes de diversas edades que resultó en la creación del personaje y el prototipo web.

Es importante resaltar aquí lo valioso de este trabajo conjunto, ya que existen iniciativas nacionales como el programa RED de la Universidad Nacional de Colombia, que trabaja en una línea de investigación denominada *Mundo escolar/universitario*, en la que se pueden enmarcar estos ejercicios interdisciplinarios de innovación.

A nivel pedagógico, este acercamiento planteó distintos retos, ya que se debió encontrar estrategias que permitieran el trabajo no solo entre el estudiantado del colegio, sino la cooperación con los estudiantes universitarios. De dicho acercamiento se logró crear un personaje inédito: Mawa.

Se considera que el ejercicio desarrollado, también aportó significativamente al progreso en habilidades de pensamiento crítico, ya que durante la implementación de la ruta pedagógica se ejercitaron cinco de los seis niveles de pensamiento crítico que propone la Organización de Estados Americanos (2015).

El nivel 1, *conocer*, se alcanzó en dos momentos del club de lectura con las preguntas iniciales y con el acercamiento a las cifras, ya que el estudiantado, con el acompañamiento de la docente, realizó conceptualizaciones que antes no se tenían, como por ejemplo ¿Qué son las ejecuciones extrajudiciales? ¿Qué son las FARC? ¿Qué son los paramilitares?

El siguiente Nivel, *Comprender*, se desarrolló durante la lectura de la novela, ya que en este proceso la docente realizaba preguntas literales e inferenciales sobre las novelas, buscando que el estudiantado describiera, explicara e interpretara lo leído.

Para el nivel de *Aplicación*, se crearon productos finales en los que se plasmaban distintos mensajes relacionados con la búsqueda de la no repetición de las atrocidades ocurridas durante el conflicto (solución del problema inicial), esto se logró a través de dibujos, bosquejos, ejemplificaciones e ilustraciones.

Los productos generados (anagramas, carteles, cartas, etc.) se obtuvieron gracias a ejercicios mentales relacionados con dos niveles, el de *Análisis* en el que se deben “identificar los motivos, razones y/o las causas de un evento específico, analizar la información disponible para inferir o generalizar, analizar la conclusión, inferencia o generalización para encontrar pruebas que la apoyen o refuten” (OEA, 2015, p. 16) y el de *Síntesis*, en el cual se busca producir mensajes originales y resolver problemas.

Este ejercicio vincula elementos relacionados con la educación para la paz, ya que se desarrolló en el marco de un proyecto distrital (Narrando la paz) y el proyecto institucional de cátedra de paz, incluyendo elementos de *interculturalidad*, *enfoque de género* y *desarrollo de habilidades emocionales*. Sobre la educación para la paz se resalta la importancia de los proyectos que acercan esta temática a la escuela, ya que como lo plantean Martínez y Mosquera (2020), los ejercicios relacionados con la historia reciente del país, es decir, con el denominado conflicto armado, abren espacios para aportar desde el ámbito educativo a la reconstrucción que como país estamos haciendo de la memoria histórica, empapando a las jóvenes y los jóvenes no solo de historia, sino dotando de sentido esa construcción de memoria. Contribuyendo, además a cumplir con el objetivo propuesto por el Ministerio de Educación Nacional (2002) dentro del área de ciencias sociales de conectar la enseñanza de la historia con las dinámicas del país, en este caso, haciéndolo desde distintos ejercicios, en los que las emociones, las sensaciones

y los saberes previos de una comunidad educativa ubicada en un contexto geográfico alejado del conflicto armado, se vincula con esa historia dolorosa y la resignifica, lo que impacta en la forma en que el estudiantado asume estos hechos, no solo historizándolos, sino abordándolos con un sentido crítico.

La ruta pedagógica desarrollada en la experiencia pretendió acercarse a los objetivos que la ruta pedagógica de la Comisión de la Verdad (2019) desarrolló, es decir, que el estudiantado lograra hacer una interpelación crítica a lo que conocían de la historia del conflicto armado y a lo que las novelas gráficas les narraban, lograr un reconocimiento, respeto e inclusión de los otros, una postura clara frente a los victimarios y los acontecimientos y, sobre todo, empatizar y solidarizarse con las víctimas (p. 12).

Es importante mencionar que la educación para la paz no tiene una única definición, pero que en el país está reglamentada dentro de la cátedra de paz (ley 1732 de 2014) y que el proyecto retomó los planteamientos de García y Urgarte (2002), al buscar que el estudiantado comprendiera la importancia de respeto y promoción de las diferencias culturales y los Derechos Humanos (paz positiva), la búsqueda de resistencias y respuestas desde la *No Violencia* y la promoción de relaciones basadas en la justicia, el respeto y la tolerancia.

En ese mismo camino, de la educación para la paz, esta experiencia permite a la educación superior, específicamente al pregrado de Diseño Digital y Multimedia de la Universidad Colegio Mayor De Cundinamarca, aportar desde la creación de productos y proyectos digitales a la construcción de la sociedad del posacuerdo y a la construcción de narrativas en torno al informe de la Comisión de la Verdad.

Respecto al elemento de interculturalidad, se decidió desarrollarlo porque la institución educativa Antonio José Uribe cuenta con un amplio número de estudiantes pertenecientes a etnias indígenas, por lo que este tipo de ejercicios deben estar vinculados con el contexto, visibilizar y resaltar la existencia de diversidad étnica propia de la institución y de toda Colombia, acorde con los planteamientos de la Constitución Política de 1991.

Para ello, se trabajaron aspectos relacionados con culturas indígenas como el papel del Putchipu Wayuu, la indumentaria de la palabrera en la cual la diadema está realzada con plumas y tejidos tradicionales para representar a los líderes espirituales de cada comunidad, la cerbatana como símbolo de guerra y la representación de Mawa descalza, como símbolo de respeto y conexión con la naturaleza.

Además, se considera importante abordar este elemento con un enfoque especial, debido a que como lo plantea Alban (2005), las comunidades indígenas colombianas han sufrido de manera diferenciada el impacto del conflicto armado colombiano, han sido víctimas de desplazamiento forzado y de las migraciones internas que las han llevado a la extinción de sus costumbres y su cultura, por lo que esta experiencia pedagógica se convirtió en una herramienta para que a través de la escuela y desde el abordaje de la novela gráfica, el árbol de las cuatro raíces se comprendiera en dicho impacto.

La decisión de desarrollar esta experiencia desde un enfoque de género surge al identificar que tal como lo exponen Barreto y Gómez (2022), la mayoría de los ejercicios de reconstrucción de memoria desarrollados antes de la firma del proceso de paz, se han realizado desde perspectivas androcéntricas que han invisibilizado el papel de las mujeres en el conflicto armado colombiano y en la construcción de la paz. Por ello se encontró en esta experiencia pedagógica una oportunidad para romper los sesgos de género y aportar significativamente a que desde la escuela se superen los sesgos de género.

Por ello y manteniendo el respeto por las figuras y tradiciones de las culturas indígenas, pero modificándolo un poco para la utilidad del ejercicio, se usó la figura del Palabrero Wayuu, que tradicionalmente le corresponde a un hombre, y se dotó a una mujer (MAWA) con sus características de diálogo y resolución de conflictos, con el objetivo de darle reconocimiento al papel de estas en la construcción de culturas de paz.

Finalmente, respecto al desarrollo de habilidades emocionales Rojas y colaboradores (2022) exponen que existen siete capacidades socioemocionales y ciudadanas que se pueden fortalecer desde la escuela. Las siguientes fueron trabajadas desde la experiencia educativas aquí expuesta:

- *La participación*, entendida como la capacidad de los sujetos para incidir en su contexto, fue desarrollada en dos momentos. El primero al ver en los protagonistas y las protagonistas de las novelas, a personas capaces de tomar decisiones sobre sus vidas y, el segundo, al decidir sobre cómo se elaboraría el producto final de cada club de lectura.
- *El Sentido de la vida, el cuerpo y la naturaleza* se logró trabajar gracias a algunas novelas como “Mi cuerpo dice la verdad”, mediante la cual se comprendió que el cuerpo es territorio y que ese territorio debe ser autocuidado y que es poseedor de derechos.

- *La comunicación* fue una habilidad esencial para el trabajo con las novelas, no solo en los clubes de lectura sino es los procesos de socialización y sensibilización, así, como en la construcción individual y colectiva de los productos finales.
- El eje intercultural permitió trabajar sobre la capacidad denominada *identidades* ya que se reconoció a través del trabajo con el palabrero y la creación de Mawa, la riqueza de distintas identidades, en este caso particular, las identidades culturales.
- *El pensamiento crítico y la memoria*, como se explicó previamente, se desarrollaron en los distintos niveles propuestos por la Organización de Estados Americanos
- La búsqueda de empatía con las víctimas y los protagonistas de las novelas fue la habilidad que aportó al desarrollo de *la sensibilidad y la gestión emocional* ya que “construir puentes a través de la diferencia y responder de manera cuidadosa, ética y responsable frente a las emociones de las y los demás” (SED, 2014) es una necesidad latente en la educación y formación de ciudadanos.
- Por último, la creatividad y la emoción estuvieron presentes en cada uno de los productos finales de los clubes de lectura.

Adicionalmente, se proyecta a Mawa como símbolo institucional de diálogo y resolución de conflictos, con lo que se espera continuar aportando a la convivencia y al desarrollo de habilidades socioemocionales en la institución educativa.

¿Qué sigue?

En prospectiva para el proyecto, se encuentra continuar desarrollando el prototipo web de acceso gratuito, en el que se evidencian las rutas pedagógicas y de diseño, para de esta forma permitir la consulta a cualquier miembro de la institución y de otra institución que quisiese replicar la experiencia.

Seguir trabajando cooperativamente entre ambas instituciones, reduciendo así la brecha existente entre la educación básica, media y superior, y posibilitando la construcción de diálogos entre juventudes en distintos niveles de formación.

Continuar con el desarrollo de proyectos institucionales que aporten a la línea de investigación de educación para la paz y la formación de ciudadanías críticas, así como a la de la sociedad del posacuerdo, vinculando esos proyectos a iniciativas distritales y nacionales, públicas

y privadas que amplíen el horizonte, el conocimiento y la participación del estudiantado del colegio Antonio José Uribe.

En esa misma línea seguir con el trabajo de la lectura de las novelas gráficas y el informe final de la Comisión de la verdad, para aportar así a la construcción de generaciones más conscientes de la realidad del conflicto armado que ha vivido Colombia.

Potencializar la figura de Mawa, como imagen institucional, vinculada a la idea de palabrera, es decir, como mediadora en los conflictos que se puedan presentar en la institución, así como portadora de las ideas e intereses del estudiantado AJUISTA.

Finalmente, afianzar una línea de investigación enfocada la noción de Diseño para la Paz, en el marco del grupo de investigación Área Digital, de la Facultad de Ingeniería de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, que permita generar proyectos y productos académicos interinstitucionales que puedan ser financiados y llevados a cabo, para aportar así a la construcción de la paz en ambas instituciones educativas.

Agradecimientos

Al estudiantado del grado 901 del año 2023 del colegio Antonio José Uribe IED, así como a quien ejerció como rectora ese mismo año, Claudia Mireya Villa Vargas.

Contribución de autores

Autor 1: Conceptualización, metodología, investigación, escritura, revisión y edición, visualización, supervisión.

Autor 2: Conceptualización, metodología, investigación, recursos, escritura, revisión y edición. Administración del proyecto, adquisición de fondos.

Autor 3: Metodología, software, escritura borrador original.

Autor 4: Metodología, software, escritura borrador original.

Referencias

- Albán, A. (2005). Educación e interculturalidad en sociedades complejas. *Tensiones y alternativas*. <http://didacticaylenguaje.blogspot.com/2010/08/educacion-e-interculturalidad-en.html>
- Alberich, T., Arnanz, L., Basagoiti, M., Belmonte, R., Bru, P. y Espinar, C. (2017). Metodologías participativas. Manual. *Observatorio Internacional de Ciudadanía y Medio Ambiente Sostenible (CIMAS)*. https://www.redcimas.org/wordpress/wp-content/uploads/2012/09/manual_2010.pdf
- Aymes, G. L. (2012). Pensamiento crítico en el aula. *Docencia e investigación*, 37(22), 41-60.
- Barreto, Y. y Gómez, B. (2022). Enseñanza del conflicto armado en libros de texto de Colombia. Hacia una pedagogía feminista de la memoria histórica. *Revista Acciones Médicas*, 1(2), 50-71.
- Castro Suárez, C. (2009). Estudios sobre educación intercultural en Colombia: tendencias y perspectivas. *Memorias. Revista digital de historia y arqueología desde el Caribe*, 10.
- Carrasquero, E. y Suárez, C. S. (2009). La ergonomía organizacional y la responsabilidad social inclusiva y proactiva: Un compromiso dentro de los objetivos de la organización. *Clío América*, 3(6), 183-192.
- Comisión de la Verdad (s.f.). Novelas gráficas de reconocimiento. Comisión de la Verdad Colombia. <https://web.comisiondelaverdad.co/novelas-graficas-comision-de-la-verdad>
- Comisión de la Verdad (2019). *Lineamientos metodológicos: Escuchar, Reconocer y comprender para transformar*. Oficina de Comunicación de la Comisión de la Verdad.
- Unir.net. (2023). Construcción de personajes: principales y secundarios. (s.f.). <https://tv.unir.net/secciones/2272/>
- García, H. y Ugarte, D. (2002). *Resolviendo Conflictos en la Escuela: manual para maestros*. Ministerio de Educación de Perú.

- Martínez Lozano, L. C. y Mosquera García, L. C. (2020). *Tejiendo caminos de esperanza: sobre la educación en la Comisión de la Verdad en Colombia*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/12959>
- MEN (2002). *Lineamientos curriculares ciencias sociales*.
- Morales Epiayu, R. y Londoño Rojas, Y. (2023). *Elementos de la filosofía del lenguaje utilizados por el Pütchipü'üi (palabrero) en la solución de los conflictos en la comunidad Wayuu y su gestión como garante de la convivencia pacífica*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://repositorio.ucn.edu.co/handle/001/125>
- Organización de Estados Americanos, Red Interamericana de Docentes (2015). *Caja de herramientas para el desarrollo del pensamiento crítico*. <https://www.oas.org/es/ried/PDF/Pensamiento%20Critico%20Caja%20de%20Herramientas.pdf>
- Rojas-López, D., Vargas-Romero, E., Ruíz-Carrión, L., Cely-Forero, A., Robayo-Corredor., F., Pérez-Méndez, J., Tibocha-Avellaneda, J., Amortegui-Órdoñez, J., Villalba- Rivera., L., Nocua-Caro, D., Rueda Riveros, D., Lozano- Sotelo, S., Calvo-Cepeda, F., Rodríguez-Cárdenas, N. y Moya-Ramos, J. (2022). *Orientaciones Pedagógicas para Integrar la Participación y la Educación Socioemocional y Ciudadana en los Colegios de Bogotá*. Secretaría de Educación del Distrito Subsecretaría de Integración Interinstitucional, Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales Subsecretaría de Calidad y Pertinencia, Dirección de Educación Preescolar y Básica. <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3422>
- Secretaría de Educación de Bogotá (SED) (2014). *Lineamiento Pedagógico Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED) (2014). *Documento Marco Educación para la Ciudadanía y la Convivencia*.
- Taylor, S. y Bogdan, R.C. (1989). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.
- Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). Temario. Construcción de Personajes: Principales y Secundarios, Tema 1.

- Velasco García, E. L. (2023). “Enseñar para renacer de las cenizas” Material didáctico con podcast para la enseñanza del conflicto armado, memoria histórica y paz en el Colegio Sergio Ariza, municipio de Sucre, departamento de Santander, para estudiantes de grado décimo y once. [Tesis de pregrado, Universidad Antonio Nariño]. <http://repositorio.uan.edu.co/handle/123456789/7925>
- Velásquez C. y Quintero, E. (2012). La conciliación en el sistema normativo wayuu como expresión del poder de la palabra y la retórica mediada por el pütchipu o palabrero. *Comunicación y Ciudadanía*, (6), 110-115.
- Zúñiga Cañizares, G. F. (2013). Manual de creación de personajes. Zúñiga Cañizares, G. F. (2013). Manual de creación de personajes. [Tesis de pregrado, Universidad Autónoma de Bucaramanga]. <http://hdl.handle.net/20.500.12749/979>

Citar artículo como:

Barreto-Mantilla, Y. M., Cuenca-Camacho, F. E., Díaz-Caldas, M. P., y Cruz-Díaz, J. A. Palabras de paz: un ejercicio de diseño participativo que promueve la educación para la paz en la escuela. *Educación y Ciudad*, (47), e3149. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3149>

Fecha de recepción: 19 de febrero de 2024

Fecha de aprobación: 9 de mayo de 2024

Aproximación a la escritura con enfoque al proceso como estrategia para promover el pensamiento reflexivo en formación inicial docente

A Writing Approach Focus on the Process as a Strategy to Promote Reflective Thinking in an Initial Teaching Training Program

Carmen Gloria Núñez-Castillo¹

Macarena Aguirre-Astudillo²

Erika Díaz-Suazo³

Resumen

En el marco de los actuales cambios educativos y la complejidad del ejercicio laboral docente, se ha determinado que una habilidad profesional a desplegar, por parte de quienes se forman como futuros profesores, es la escritura, a modo de expresión del pensamiento reflexivo. Por esta razón, el presente escrito detalla y describe la metodología implementada en una experiencia de aula uni-

¹ Magíster en Lingüística Aplicada, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Profesora de Castellano y Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académica Departamento de Literatura y Lingüística (Ped. en Castellano), adscrita al núcleo de investigación Saberes y Prácticas de la Enseñanza de la Humanidades, Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: carmen.nunez@upla.cl - carmen.nunez@uv.cl - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7534-6952>

² Magíster en Gestión y Liderazgo Directivo, Universidad Finis Terrae, Chile. Magíster en Educación mención Intervención Cognitiva, Universidad del Mar, Chile. Profesora de Castellano y Comunicación, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Académica Departamento de Literatura y Lingüística (Ped. en Castellano), adscrita al núcleo de investigación Saberes y Prácticas de la Enseñanza de la Humanidades, Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Escuela de Fonoaudiología, Facultad de Medicina, Universidad de Valparaíso, Chile. Correo electrónico: macarena.aguirre@upla.cl - macarena.aguirreas@uv.cl - ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4267-6848>

³ Doctora en Educación, Universidad de Girona, España. Master of Education, Massey University, New Zealand. Profesora de Inglés, Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Departamento de Lenguas Extranjeras (Ped. en Inglés), adscrita al núcleo de investigación Saberes y Prácticas de la Enseñanza de la Humanidades, Facultad de Humanidades, Universidad de Playa Ancha, Chile. Académica Instituto de Idiomas (Lengua inglesa), Universidad de Las Américas, Chile. Valparaíso, Chile. Correo electrónico: erika.diaz@upla.cl - erika.diaz@uv.cl - ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7036-5214>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3157](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3157)



IDEP



versitaria, con la finalidad de fomentar la escritura con Enfoque al Proceso, desde una perspectiva reflexiva en estudiantes de segundo año de Formación Inicial Docente, pertenecientes a una institución de educación superior pública y estatal chilena. El grupo de aprendices desarrolló durante cuatro semanas, una secuencia didáctica interdisciplinaria orientada por tres académicas, especialistas en producción de textos y razonamiento crítico. Para documentar la práctica establecida, se registraron en un diario de campo los aspectos metodológicos de cada momento de clases (antes, durante y después), y en los resultados se mencionan las observaciones generadas a medida que progresaba la intervención en el aula. En conclusión, esta experiencia pretende promover que otros docentes y entidades desarrollen en conjunto, estrategias de redacción y reflexión desde los primeros semestres de Formación Inicial Docente.

Palabras clave: escritura, enfoque al proceso, pensamiento reflexivo, formación inicial docente

Abstract

In the context of current educational changes and the complexity of the teaching profession, it has been determined that a professional skill to be deployed by those who are trained as future teachers is writing as an expression of reflective thinking. For this reason, this paper details and describes the methodology implemented in a university classroom experience in order to promote writing with a Process Approach from a reflective perspective in second year students of Initial Teacher Training belonging to a Chilean public and state higher education institution. The group of trainees developed for five weeks an interdisciplinary didactic sequence guided by three academics, specialists in text production and critical thinking. To document the established practice, the methodological aspects of each class moment (before, during and after) were recorded in a field diary, and the results mention the observations generated as the classroom intervention progressed. In conclusion, this experience aims to encourage other teachers and entities to jointly develop writing and reflection strategies from the first semesters of Initial Teacher Training.

Keywords: writing, process approach, reflective thinking, initial teacher training

Introducción

La escritura se caracteriza por ser considerada una herramienta que proporciona la adquisición de aprendizajes y la construcción de conocimiento (Giraldo Giraldo, 2015), no obstante, para que se logre este fin epistemológico, la acción escrita debe ser planteada de un modo específico. Según Cabrera (2017), la actividad composicional necesita asumirse como la práctica de un conjunto de estrategias de cognición y de metacognición, dejando de lado la visión estrictamente reproductiva. En este sentido, Madrigal Abarca (2008) difunde el modelo denominado

Enfoque al Proceso, el cual “se centra en las distintas actividades de pensamiento superior, que realiza un autor para componer un escrito, en un período que abarca, desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto, hasta que este se da por acabado” (p. 79). Desde esta perspectiva, el abordaje de la escritura se identifica como un medio que permite el desarrollo del pensamiento reflexivo (Ávila, 2005), habilidad que implica ser capaz de flexibilizar ciertos procedimientos para adaptarlos a las circunstancias y generar nuevas soluciones, manifestando por escrito su pensar frente a situaciones emergentes (Díaz Suazo, 2021), y que se origina desde “una indagación personal y reflexiva de uno mismo, poniendo en relación lo vivido con lo que se piensa respecto a eso” (Pañagua *et al.*, 2017, p. 15).

En Educación Superior (ES) y, específicamente, en el contexto chileno de **Formación Inicial Docente (FID)**, la enseñanza de la composición personal-reflexiva no solo puede enmarcarse en elementos del código escrito, sino que debe enfocarse como un procedimiento que surge en interacción con otros y con un motivo propio, según Galán Gómez *et al.*, (2020). Así, esta producción escrita se constituye “cuando se practica como exploración de sí, más allá del subjetivismo simple de hablar de sí para adentrarse en el hablar desde sí -manteniendo la propia presencia como parte del relato- y, al ir buscando el sentido de lo que ha sucedido, cómo eso le afecta, qué le significa” (Muñoz *et al.*, 2020, p.111). En otras palabras, la escritura que promueve el pensamiento reflexivo no se basa en narrar aquello que se visualiza o en describir una acción de modo detallado, sino en reconocer y aceptar subjetividades, nociones, visiones e intervenciones efectuadas (Pañagua *et al.*, 2017).

Antecedentes biográficos, expectativas, perspectivas, ideologías, tendencias, conocimientos disciplinares, instrucciones preliminares, imaginarios acerca del entorno escolar, representaciones respecto a las personas involucradas en la escuela, vínculos entre hipótesis y hechos, bosquejos de participación son aspectos que los docentes en formación revelan en una escritura con encuadre reflexivo (Blake, 2013; Sabariego Puig *et al.*, 2019). Así, la textualización adquiere alcance en espacios académicos donde la responsabilidad de originar saberes recae en el papel activo que se ejerce sobre los propios procesos de aprendizaje (Miras, 2000), es decir, considerando como punto de partida aquello que se vivencia, se piensa y se realiza (Contreras, 2013). En este sentido, estudiantes de pedagogía, capaces de razonar in situ o retrospectivamente sobre hechos y acciones, podrán interpretar la propia enseñanza, examinar la realidad compartida en el aula y objetar el juicio particular.

Una trayectoria de FID, basada en el despliegue del pensamiento reflexivo, permite forjar futuros maestros menos técnicos y más críticos al momento de inspeccionar sus maneras de intervenir en el aula. Según Muñoz Barriga *et al.* (2023) “Esta relación resulta indiscutible, ya que son los profesores los primeros actores sociales convocados a adquirir este tipo de forma

de pensar, actuar y hablar para que puedan desarrollar en sus estudiantes formas de razonamiento reflexivas, críticas y creativas” (p. 05). De este modo, la búsqueda del sentido pedagógico mandata andamiar la práctica reflexiva sistemática, pues solo a través de ella es posible establecer conscientemente mejoras en los procesos referidos a procedimientos y estrategias relacionadas con planificar actividades y evaluar aprendizajes (Medina *et al.*, 2017).

La enseñanza de la reflexión se vuelve entonces un desafío en el cual el lenguaje ocupa un lugar central, toda vez que “la escritura constituye un medio fundamental para dar forma al pensamiento, para reconstruir lo vivido y comunicar algo de su cualidad” (Pañagua *et al.*, 2017, p. 15), sin embargo, según Díaz y Núñez (2021), variados planteamientos pedagógicos didácticos pueden incentivar el desarrollo juicioso de la habilidad.

Ahora bien, la pregunta que condujo el desarrollo de esta experiencia de aula fue ¿Cómo fomentar la escritura basada en un modelo con *Enfoque al Proceso* y al mismo tiempo, motivar a los estudiantes a desplegar pensamiento reflexivo? El objetivo se centró en desarrollar una metodología de aproximación a la producción escrita procesual, con perspectiva reflexiva, con un grupo de 20 estudiantes de segundo año de pedagogía, en una universidad pública y estatal chilena, quienes realizaron un proceso guiado durante cuatro semanas. El conjunto de estudiantes presenta una edad promedio de 20 años, con una identidad sexogenérica heterogénea. En el año académico anterior, han experimentado 2 asignaturas de práctica, desarrollando escritura académica ligada a ensayos y diarios pedagógicos que promovían un incipiente pensamiento reflexivo.

Metodología

La presente experiencia se desarrolla considerando elementos de la escritura, según el modelo denominado Enfoque al Proceso (Madrigal Abarca, 2008) y el pensamiento reflexivo (Ávila, 2005). Ambos planteamientos son guiados por académicas expertas en estas áreas y los sujetos aprendices son docentes en formación de una universidad pública y estatal chilena.

La Institución de Educación Superior (IES), ubicada en la zona central de Chile, se caracteriza por ser autónoma, laica y atender a una población de estudiantes que se enmarcan en un estrato social medio. Imparte cerca de 10 carreras de pedagogía en diversas especialidades. La oferta académica en FID considera asignaturas de práctica, las cuales se dictan desde el primer semestre hasta el octavo, mediante encuentros semanales de 3 horas, con el objetivo de desarrollar, escalonadamente, la aplicación integrada de saberes disciplinarios y pedagógicos al conocer escenarios socioculturales diversos.

El análisis propuesto es de corte cualitativo con alcance descriptivo. El instrumento utilizado por las investigadoras, para registrar aquellos hechos que son susceptibles de ser interpretados, es el diario de campo (Luna-Gijón *et al.*, 2022). Este registro consigna notas de observaciones y reparos antes, durante y después de cada intervención en aula. Estos se interpretan desde las categorías que describen cada etapa del proyecto.

Diseño curricular y desarrollo del cronograma

El desarrollo de esta experiencia de enseñanza presentó como uno de sus principios básicos, el trabajo interdisciplinar entre tres académicas. Por una parte, dos de ellas expertas en comunicación escrita; por otra, una especialista en pensamiento reflexivo. En conjunto, las docentes asumieron el rol de asesoras durante el proceso didáctico de intervención y, por ello, estipularon resultados de aprendizajes (Tabla 1) coherentes y cohesivos.

Tabla 1

Resultados de aprendizaje

RA 1: Producción textual
Produce un texto escrito que cumple con un propósito comunicativo en lo referido a la estructura, claridad, coherencia y cohesión, con un registro adecuado al contexto académico.
RA 2: Pensamiento reflexivo
Reflexiona sobre la convivencia escolar con base en el estímulo (noticia) y al referente teórico proporcionado, enunciando juicios respecto al rol docente, de los estudiantes y el de la escuela; cuestionando el quehacer pedagógico y enlazando decisiones prácticas con teorías.

Las actividades se desarrollaron siguiendo el cronograma (Tabla 2), el cual se estipuló previo al comienzo de la asignatura. Sin embargo, con el fin de ajustar tiempos y tareas examinando fortalezas, oportunidades de mejora, fechas de entregas, designación de funciones por asesoras, entre otros elementos, se llevaron a cabo reuniones semanales entre las docentes.

Tabla 2
Cronograma de la experiencia en aula

Sesión	Tiempo	Actividades
1	30 minutos	Firma de consentimiento y presentación instrumento
1	90 minutos	Taller: el proceso de escritura y las principales características de un texto reflexivo de carácter académico y formal
2	30 minutos	Taller: desafío de escritura (situación retórica)
2	90 minutos	Trabajo práctico: planificación
3	30 minutos	Taller: proceso de escritura
3	90 minutos	Trabajo práctico: textualización entrega borrador en línea
4	30 minutos	Taller: proceso de corrección
4	90 minutos	Trabajo práctico: revisión modalidad, extensión y formato de texto final

Intervención de especialistas en la asignatura

En cada sesión de las planificadas, se contó con la participación de un equipo interdisciplinario compuesto por tres académicas especialistas. El trabajo colaborativo, en formato de co-docencia, según Pérez-Gutiérrez *et al.*, (2022), refiere a un modelo inclusivo de apoyo entre maestros. Este sistema materializa una transformación pedagógica al estimular, incentivar y gestionar la combinación flexible entre teoría, práctica y reflexión por parte de dos o más profesores iguales, es decir, con un mismo rol en la enseñanza, que presentan dispares competencias, experiencias y habilidades (Fernández Enguita, 2020).

La forma del quehacer colaborativo en esta experiencia de aula se centró tanto en formato taller como en trabajo práctico. Así, dos de las docentes se encargaron de intervenir en el ámbito de la escritura, entregando lineamientos y monitoreando el *Enfoque al Proceso*. La tercera profesora, experta en pensamiento reflexivo, intervino replanteando y reformulando el saber teórico-práctico al forjar conocimiento sistemático y compartido a partir de los juicios plantea-

dos por los estudiantes. En este sentido, Díaz Suazo (2021) expone que la escritura reflexiva en FID debe ser una instancia guiada por el académico/formador, considerando en el proceso de producción a la audiencia real (receptor, lector). La finalidad es que el destinatario pueda apreciar de forma clara la problemática emergente y la correspondiente propuesta de acción o solución a esta.

Tema por reflexionar en el texto escrito

El tema, centro de la acción de escribir, debe acercar y relacionar al autor con la realidad, pues así se puede observar, aprender, conocer, repensar, etc., respecto a ella. En este sentido, es necesario buscar tópicos actuales que impliquen emocionalmente a los estudiantes y, de este modo, emplear la redacción para indagar en sus mundos, gustos, intereses, motivaciones y preocupaciones personales (Cárdenas Marrero, 2004). Sobre esta base, la experiencia propuesta consideró como temática: convivencia escolar.

La convivencia escolar como “un fenómeno que hoy en día se encuentra presente en las instituciones educativas” (Cárdenas Cifuentes, 2018, p. 15) merece ser abordada desde la FID. Cohabitar y coexistir implica un conjunto de relaciones bidireccionales entre estudiantes, profesores, directivos, familias, administrativos, entre otros (Flores y Herrera, 2021). Si su desarrollo es negativo, el impacto merma a los diversos agentes de la comunidad en planos éticos, sociales, emocionales y afectivos. Desde allí, es importante convocar a los futuros docentes a reflexionar sobre sus consecuencias y efectos. Este objetivo se trabaja desde primer año de pedagogía, por medio de las asignaturas de práctica, pues en ellas se debe tomar conciencia sobre la importancia del rol docente y su propia emocionalidad con base en el conocimiento profundo de sí mismos y del sistema educativo. En este contexto, los estudiantes de segundo año, cuarto semestre, conocen los conceptos de: manual de convivencia; marco de la buena enseñanza; normativa chilena vigente y política nacional de convivencia en establecimientos educacionales.

Herramientas a emplear durante el proceso de elaboración de texto

Los estudiantes dispusieron de diversos dispositivos de apoyo (Figura 1) durante todo el proceso:

- a) Carpeta de escritura: portafolio digital en la plataforma *Classroom*. Esta herramienta permitió a las investigadoras monitorear el proceso de escritura, pues por medio de ella se es-

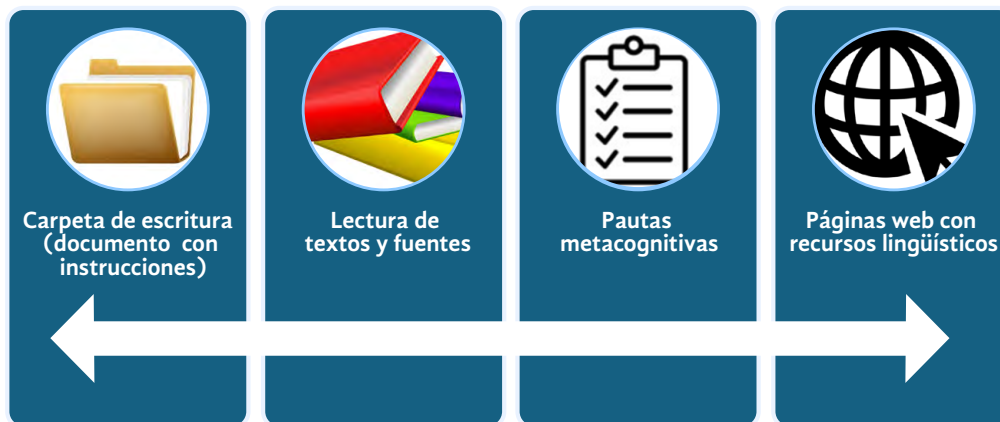
tableció la instancia de retroalimentación o tutorías al subir los estudiantes sus borradores. Además, en esta carpeta se alojó el TR final.

b) Lectura de textos y fuentes: se proporcionaron archivos para revisión, sugeridos como lecturas recomendadas (Nail Kröyer, 2013). Otros ficheros anexos fueron material relativo a recursos para la producción de textos académicos: compendio de norma APA, listado de conectores y marcadores discursivos, manuales de escritura.

c) Pautas metacognitivas: se dispuso el dispositivo de forma digital, conteniendo indicaciones y pautas analíticas por cada acción efectuada durante el proceso.

d) Páginas web con recursos lingüísticos: se configuró un Word con enlaces web, de materiales en línea para resolver sus dudas idiomáticas de redacción y ortografía, por ejemplo: www.rae.es - www.estilector.com - www.wordreference.com - www.fundeu.es

Figura 1
Herramientas para emplear durante la experiencia en aula



Partes del proceso elaboración de escrito en la asignatura

Para el diseño de una metodología que andamie la producción escrita procesual y la promoción del pensamiento reflexivo de los estudiantes de segundo año de pedagogía en una universidad pública y estatal chilena, se incorpora la noción de Madrigal Abarca (2008) sobre el Enfoque al Proceso, que considera tres aspectos clave (Tabla 3).

Tabla 3
Elementos clave en el abordaje de la escritura composicional

Fases	Tipos de acciones	Rol del estudiante y los docentes en todo el proceso
Preescritura: indagación sobre temática; conexión entre ideas; desglose de puntos a tratar; selección y organización de información.	Actividades diseñadas para ayudar a los estudiantes a crear planes y estipular ideas para la redacción.	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en el desarrollo del pensamiento por parte del estudiante. El texto escrito no es el centro. Se requiere aprender a desplegar estrategias con el fin de ordenar las ideas, pulir la estructura de las oraciones, estructurar párrafos, evaluar su bosquejo, entre otras.
Borrador: obtención de las ideas ya planteadas, textualización preliminar de un bosquejo o borrador.	<p>Actividades relacionadas con un esquema a seguir, el cual puede ser establecido sobre la base de preguntas metacognitivas: ¿qué quiere escribir realmente?, ¿cuál es la meta?, ¿cuál es la actitud hacia esa tarea?, ¿qué sabe sobre ese tema?, ¿qué necesita todavía averiguar del tema?, ¿cuáles ideas parecen quedar juntas?, ¿qué es lo más importante del tema?, ¿quién quisiera leer lo que se va a escribir?, etc.</p> <p>Actividades referidas a aplicar estrategias relacionadas con el tiempo; la estructura de párrafo (desórdenes); la redacción de tesis y tema; el flujo rápido mental; la elaboración colectiva o grupal, entre otras.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Énfasis en la orientación y asesoría del trabajo por parte del profesor. <p>Escribir por escribir no es el centro y por ello, la observación y la discusión permite identificar técnicas adecuadas para cada estudiante, de manera que puedan integrarlas y adaptarlas a su forma de trabajar. Se requiere enseñar al estudiante a desarrollar estrategias de composición efectivas que le ayuden en el proceso de escritura. Por esta razón, para el profesor es muy importante el análisis individual de las necesidades de cada estudiante, por lo tanto, no propone modelos a seguir, sino que es fundamentalmente un guía, el cual facilita los elementos básicos.</p>
Revisión: evaluación de lo escrito como borrador. *Importante: esta fase puede ocurrir en cualquier momento a lo largo del proceso de escritura y no solo como un estadio final.	Actividades que corresponden a la edición y la corrección. Estrategias implementadas se relacionan con retroalimentación entre compañeros, ejercicios de reescritura, retroalimentación del docente y chequeo de elementos a considerar por medio de listas.	<p>Por esta razón, para el profesor es muy importante el análisis individual de las necesidades de cada estudiante, por lo tanto, no propone modelos a seguir, sino que es fundamentalmente un guía, el cual facilita los elementos básicos.</p>

Nota. Información adaptada de Madrigal Abarca (2008).

Preescritura

En una primera sesión, se presentó la investigación a los estudiantes y se firmó el consentimiento informado. Luego de ello, se realizó el taller sobre el proceso de escritura y las principales características de un texto con perspectiva reflexiva, de carácter académico y formal (Tabla 2). Para la conceptualización del proceso de producción, se considera el modelo de producción escrita de Madrigal Abarca (2008) y el Grupo Didactext (2015) con un marco sociocognitivo, lingüístico y didáctico. Esta asociación “conciben la escritura como una herramienta óptima para el desarrollo del pensamiento y el ingreso a las comunidades discursivas académicas” (Didactext, 2015, p. 221).

Para la explicación sobre un escrito con enfoque reflexivo, se considera la propuesta de Palou (2011), que señala que los TR trascienden los géneros sociales reconocidos teóricamente, pues el objetivo de la redacción, con perspectiva juiciosa, es emplear el lenguaje para representar el pensamiento. Ello permite que este tipo de documentos puedan abordar tres aspectos metacognitivos: “de qué manera ha cambiado mi percepción de la realidad, qué estrategias de aprendizaje me han ayudado a realizar este cambio y cómo me he sentido durante el proceso” (p. 64).

La propuesta Taller se presentó con el recurso de un PowerPoint y se apoyó la conceptualización con preguntas para propiciar el diálogo y la reflexión sobre la experiencia como escritores en diferentes contextos (personales, académicos). Con las preguntas se identificaron algunas concepciones iniciales sobre producción escrita, su relación con la comprensión y sus conocimientos sobre las dimensiones de la escritura (coherencia, cohesión, géneros discursivos, entre otros). Además, se expusieron diversos ejemplos de textos reflexivos breves y se les pidió identificar en dichos escritos aspectos relativos a la manifestación de la reflexión.

Posteriormente, se realizó la socialización del cronograma (Tabla 2). Se indicó que el soporte de la propuesta didáctica es una carpeta classroom donde se alojan todos los insumos para el desarrollo del TR. Dicho repositorio fue compartido y difundido por las investigadoras desde esta primera sesión (Figura 1).

En la siguiente sesión, al inicio en formato Taller, se presentó a los estudiantes el dispositivo organizado del trabajo, el cual, al ser diseñado por las investigadoras, se procedió a dividir en tres partes (Figura 2). Cada una de ellas, estableció pautas de aplicación autónoma que permitieron monitorear las tareas realizadas. Cabe destacar que dicho instrumento fue sometido a validación de expertos (Escobar y Cuervo, 2008; Galicia Alarcón *et al.*, 2017), quienes revisaron la representatividad, la relevancia de los ítems y la relación con el propósito propuesto.

Figura 2
Etapas consideradas en el dispositivo de trabajo



La exposición del desafío considera:

Consigna o tarea de escritura

*Tú perteneces al curso Taller de Práctica TIFP y tu profesor/a te ha solicitado que realices un **texto reflexivo breve**, en el cual des cuenta de tu **posición** sobre un tema específico: **reglamento interno de convivencia escolar y violencia en las escuelas**.*

*Los receptores de tu futuro texto serán los **lectores de una importante revista científica nacional sobre Reflexión Docente**.*

Presentación del tema. Se efectuó a partir de un estímulo que promueve la producción y el pensamiento reflexivo (Figura 3). Este tuvo como objetivo recopilar la escritura, considerando un contexto real de aula, es decir, originarse por medio de la exposición de una noticia obtenida de un periódico de circulación nacional, sobre el tema convivencia escolar.

Figura 3

Estímulo producción escrita



Nota. Cooperativa.cl, 2023.

Luego de la presentación del dispositivo y el desafío de producción-pensamiento reflexivo, se inició la segunda parte de la sesión, Trabajo práctico (Tabla 2), en el que se invitó a los estudiantes a realizar una indagación sobre la temática y a revisar las fuentes de información que han leído al respecto durante su formación universitaria en el primer año. También se efectuaron algunas preguntas gatilladoras para estimular la conexión entre diversas ideas como, por ejemplo: ¿Qué sé del tema? ¿Cómo me siento frente a la problemática presentada en la noticia? ¿El tema tratado en el texto leído me parece interesante o atractivo de trabajar con visión reflexiva pedagógica a través de un texto escrito? ¿Cómo aportó al abordaje del tema desde mi perspectiva crítica-reflexiva?, entre otras.

El dispositivo de trabajo presentó secciones para que cada estudiante pudiese planear su texto, por lo tanto, fue factible desarrollar un desglose de puntos a tratar, así como una demarcación entre selección y organización de información. Además, se dio como literatura de apoyo el texto: "Convivencia escolar en el aula" (Nail Kröyer, 2013). Finalmente, se cerró la

sesión, realizando un breve plenario con las principales ideas fuerza del desafío de escritura y con algunas indicaciones para seguir avanzando de forma autónoma en la fase de planificación.

Borrador

En la tercera sesión, se desarrolló un Taller para abordar el proceso escritural (Tabla 2), acentuando el abordaje de estrategias sobre la estructura textual del TR; la construcción de párrafos; la organización de oraciones; las normas de citación; entre otros recursos. Se solicitó al estudiantado revisar el estímulo y lo planificado para el inicio de la fase de textualización. En la segunda parte de esta sesión, el denominado Trabajo práctico (Tabla 2), se constituyó la redacción de los escritos en los que los estudiantes desplegaron, según Cassany (1988), tanto sus habilidades cognitivas, metacognitivas, como sus conocimientos de la lengua y las estrategias de composición del texto (mecanismos de coherencia y cohesión, léxico y registro).

En esta etapa, se van realizando diversos procesos de orden cognitivo superior como la selección y el análisis de información, la planificación de la estructura del texto, la elaboración de las ideas, entre otras operaciones (Cassany, 2006). En esta sesión, las investigadoras fueron respondiendo dudas de los estudiantes durante el proceso de escritura del propio texto. Algunos mostraron sus escritos y obtuvieron algunas indicaciones de mejora y sugerencias. Al término de la sesión, se les indicó a los estudiantes que sus borradores debían ser subidos a la carpeta de escritura virtual (plataforma *classroom*).

Una vez subido el borrador del TR, por parte de cada estudiante, se asignó a cada una de las investigadoras, expertas en escritura, un determinado número de manuscritos para la retroalimentación. La especialista en pensamiento reflexivo revisó el total de escritos. Estos borradores fueron comentados y entregados en la sesión siguiente a través de un sistema de tutorías personalizadas, las cuales cumplieron la misión de apoyar y acompañar la resolución de diferentes dificultades vivenciadas por quienes forman parte de esta intervención (Díaz Suazo *et al.*, 2022). Específicamente, “En el ámbito de la escritura académica, actualmente la tutoría favorece la formación profesional al reforzar el desarrollo de habilidades que se promueven a partir del diálogo crítico, juicioso y horizontal” (Aguirre Astudillo, 2023, p. 77).

Revisión

Durante la cuarta sesión, se ejecutó el Taller denominado proceso de corrección. En él, las especialistas en el área de producción textual presentaron la importancia de esta dimensión de la escritura. Se explicitaron los aspectos de una revisión concienzuda: microprocesos de lectura, detección, edición, por ejemplo. Luego, se abordaron los criterios o dimensiones que

orientan la revisión del texto (pauta analítica) y cómo dicho insumo les brinda una ruta para revisar el propio texto. Así, se les explicó la pauta y los puntajes asignados a cada criterio con base en los cuatro niveles de logro: 1 punto, no logrado (nivel más bajo); 2 puntos, deficiente; 3 puntos, medianamente logrado; y 4 puntos, logrado (nivel más alto); con un total de 84 puntos.

En el segundo bloque de la cuarta sesión, se realizó el Trabajo práctico: revisión modalidad, extensión y formato (Tabla 2). En esta instancia, cada estudiante fue realizando los ajustes necesarios para la revisión crítica y la edición de lo escrito. Se les solicitó que consideraran las indicaciones dadas en la retroalimentación personalizada, entregada por parte de las investigadoras de forma virtual, ya que fueron revisadas en línea y enviadas a través de la plataforma de apoyo. El dispositivo determinó criterios de extensión y formato, por lo que se les demandó incorporar estos indicadores en la sesión.

Al finalizar la clase, se les expresa a los participantes que el texto final debe ser subido a la plataforma. Se les asignó una fecha final de entrega. Como última sesión de la investigación, se agradeció a los estudiantes por su disposición y colaboración en el estudio. Se realizó un ejercicio de evaluación de la investigación y de autoevaluación del proceso. Se les indicó que sus TR serían analizados en una fase posterior y que los resultados individuales se difundirían mediante correo electrónico.

Resultados

Para documentar la experiencia pedagógica del estudio, se tomaron notas de campo (Luna-Gijón *et al.*, 2022). En ellas, las investigadoras fueron registrando las observaciones percibidas durante el proceso de implementación del estudio: preguntas que les realizaban, comportamiento de los participantes, hechos que interfieren a alguna de las sesiones (accidente, temblor, interrupción de alguien de afuera de la sala), aspectos relevantes del proceso de tutoría, entre otros. A continuación, se presentan algunos datos de las anotaciones efectuadas.

Antes de comenzar el proceso de escritura reflexiva

Durante el proceso de planificación del TR, algunos estudiantes manifestaron dudas relativas al proceso de selección y organización de ideas. Fue clave el apoyo de las investigadoras especialistas en producción de textos, quienes durante la segunda sesión fueron proporcionando algunas orientaciones. Estas se generaron a través de preguntas para orientar la formulación de ideas. Sobre esta dificultad observada, se coincide con Rodríguez y García (2015) quienes sostienen que una de las dificultades de escritura en docentes en formación, durante el proceso escritural de preescritura, tiene relación con la planificación: muchos sujetos no tienen las estrategias para ir configurando el texto en su mente.

Por su parte, durante esta misma etapa, la especialista en pensamiento reflexivo en FID fue proporcionando recomendaciones para delimitar el tema, orientar el proceso de enjuiciamiento y problematización de la temática convivencia escolar. Cabe destacar que, a pesar de algunas dudas o inquietudes manifestadas por el estudiantado para realizar la actividad escritural, se observó durante las dos primeras sesiones una excelente disposición general en la participación del estudio, por lo que se pudo deducir que constituyó para ellos una actividad desafiante y motivadora.

Durante el proceso de escritura reflexiva

En la tercera sesión, las notas de campo permitieron evidenciar que varios participantes manifestaron inquietud con la redacción de sus ideas vinculadas con la problematización del tema, por lo que fue importante el acompañamiento en aula de las investigadoras, para sugerir orientaciones y la búsqueda de un léxico para la expresión de sus ideas. A muchos se les instó a ampliar sus conocimientos mediante la búsqueda de información, a otros, se les propuso continuar con los procesos de razonamiento, enjuiciamiento propio de la reflexión para la configuración de un posicionamiento claro sobre el tema dado. Escribir reflexivamente no es solo comunicar ideas sino también construir y transformar el conocimiento (Concha *et al.*, 2013).

Después del proceso de escritura reflexiva

En la cuarta sesión, las notas de campo revelaron que, durante el macroproceso, después de la escritura, los problemas que presentaron ciertos participantes tuvieron relación con tres aspectos: primero, el apresuramiento para entregar el texto sin una revisión concienzuda (Rodríguez y García, 2015). Por ejemplo, uno o dos sujetos del estudio indicaron durante la sesión haber finalizado su texto, al poco tiempo de haber iniciado el trabajo práctico. Con ello, se observa que las estrategias de revisión textual no se encuentran del todo afianzadas. Segundo, el poco aprovechamiento de la pauta dada con los criterios o dimensiones que orientaban la revisión del texto. Se observó durante la sesión, que ciertos estudiantes no revisaban el documento entregado con la pauta, por lo que realizaban la corrección de su texto sin el apoyo de ella. Tercero, la escasa capacidad para incorporar los comentarios de las investigadoras que revisaron el borrador entregado. Se constató mediante la observación de las investigadoras que no todos los estudiantes habían revisado concienzudamente la retroalimentación enviada por la plataforma.

No obstante, se evidenció a través de las notas de campo que el trabajo de las asesorías implementadas fue efectivo en este plano. Un alto número de estudiantes consideraron las indicaciones proporcionadas vía tutorías. Estas tuvieron como eje, ser acotadas para que los estudiantes no encontrarán obstáculos en la implementación de los cambios o adecuaciones;

esto debido a que la investigación constituyó un proceso inicial de aproximación al fenómeno, por lo que las orientaciones fueron puntuales.

Conclusiones y consideraciones finales

Ante la interrogante ¿Cómo fomentar la escritura basada en un modelo con *Enfoque al Proceso* y al mismo tiempo, motivar a los estudiantes a desplegar pensamiento reflexivo?, la experiencia de aula expuesta en el presente artículo encuentra múltiples aspectos que conforman una posible respuesta. En conclusión, el centro a desarrollar por medio de una metodología de aproximación a la producción escrita procesual, con perspectiva reflexiva, se establece sobre la base de: temas actuales y contextuales; retroalimentaciones constantes y asesorías personalizadas; trabajo colaborativo interdisciplinario y herramientas digitales.

Redactar un Texto Reflexivo (TR) sobre un asunto vigente, controversial y relevante para la docencia de hoy en día, se transforma en una concepción exploratoria del ser profesor en formación, pues esta se sustenta y relaciona con el saber, hacer, ser y pensar desde la propia percepción interpretativa de la realidad. El tema se configura como el prisma que promueve atracción, interés, curiosidad, motivación por manifestar una opinión calibrada, graduada, medida. Este ejercicio involucra experiencias previas y teorías aprendidas que permiten desarrollar una perspectiva crítica adecuada a la complejidad del ejercicio pedagógico. No obstante, junto con motivar la valoración juiciosa por medio de un tópico actual es necesario entregar espacios para que los futuros maestros escriban más en clase, es decir, para que realmente se practique y se aprenda a redactar (Cárdenas Marrero, 2004).

En el desarrollo de la escritura por proceso, un aporte significativo es el monitoreo permanente y las tutorías individualizadas. Según Aguirre Astudillo (2023), estas acciones de revisión suministran “una transmisión dinámica y flexible de experiencias y saberes que se van organizando en función de la tarea” (p. 75), cada vez que se originan en conjunto con el estudiante. Las orientaciones deben ser consecuentes con las pautas textuales, el entorno disciplinar y el objetivo de comunicación formal académico-profesional. Esta capacidad se encuadra en FID como un tipo de razonamiento estratégico que implica para el futuro docente, ser capaz de adaptar ideas a las circunstancias y flexibilizar ciertos procedimientos, es decir, generar nuevos discernimientos al reflexionar sobre el tema y sus procesos cognitivos.

De igual manera, en la metodología implementada, se destaca el trabajo colaborativo interdisciplinario entre las académicas, pues esta acción permite compartir la responsabilidad de conducir un proceso de enseñanza. Además, la colaboración pedagógica en aula no solo mejora

la respuesta educativa a los estudiantes, sino que también resulta esencial para el desarrollo de prácticas pedagógicas más efectivas (Pérez-Gutiérrez *et al.*, 2022).

El uso de herramientas digitales, como la carpeta de escritura en *Classroom* y la disponibilidad de recursos lingüísticos en línea, demostraron la importancia de aprovechar la tecnología para enriquecer las experiencias educativas. Al proporcionar un entorno virtual organizado y accesible se facilita el acceso a las instrucciones, al material complementario, a las pautas de evaluación, entre otros elementos. En un contexto educativo en constante cambio, la combinación de estrategias pedagógicas innovadoras y recursos tecnológicos puede contribuir significativamente al desarrollo integral de los futuros profesionales de la educación.

Se proyecta una segunda fase de la investigación en la cual se analicen los TR finales de los estudiantes con el propósito de identificar tanto sus habilidades del Pensamiento Reflexivo Docente (PRD), como de producción escrita. Esta experiencia didáctica constituye el primer paso en la indagación sobre las relaciones cooperativas que brinda la dimensión escrita con el pensamiento reflexivo. En este contexto, se aspira a que esta experiencia inicie el desarrollo de procesos de investigación cada vez más relevantes.

Finalmente, se espera que este tipo de propuestas innovadoras contribuyan a aunar diversos aspectos pedagógicos a experimentar en aula. En este sentido, nuevas formas de enseñanza estimulan la creatividad en búsqueda de soluciones que aborden la realidad de manera más amplia y crítica. Además, la formación universitaria en docencia debe trascender lo individual, extendiéndose hacia objetivos grupales e institucionales.

Referencias

- Aguirre Astudillo, M. (2023). Algunos dispositivos de acompañamiento y apoyo para abordar la escritura de textos especializados académicos en instituciones de educación superior latinoamericanas. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 20(39), 72-83. <https://doi.org/10.29197/cpu.v20i39.483>
- Ávila, R. (2005). La producción de conocimiento en la investigación acción pedagógica (IAPE). Balance de una experimentación. *Revista Colombiana de Educación*, (49), 15-36. <https://doi.org/10.17227/01203916.7727>

- Blake, C. (2013). Tensiones en las prácticas de escrituras escolares. En V. Sardi (coord.), *Relatos inesperados. La escritura de incidentes críticos en la formación docente en Letras* (pp. 33-55). Universidad de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.349/pm.349.pdf>
- Cabrera, C. E. (2017). Pensamiento y escritura, el desafío para los docentes de ciencias. *Ciencia y Sociedad*, 42(2), 77-83. <http://dx.doi.org/10.22206/cys.2017.v42i2.pp77-83>
- Cárdenas Cifuentes, D. A. (2018). Convivencia escolar: un entorno permeado por la violencia y el conflicto. *Revista Reflexiones y Saberes*, (9), 15-28. <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaRyS/article/view/1021/1466>
- Cárdenas Marrero, B. (2004). Una propuesta didáctica para motivar el interés por la escritura en las clases de ELE. *Contexto educativo: revista digital de investigación y nuevas tecnologías*, 33. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/experiencias75.htm>
- Cassany, D. (1988). *Describir el escribir*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Taller de textos*. Paidós.
- Concha, S., Hernández, C., Del Río, F., Romo, F. y Andrade, L. (2013). Reflexión pedagógica en base a casos y dominio de lenguaje académico en estudiantes de cuarto año de pedagogía en educación básica. *Calidad en la Educación*, (38), 81-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-45652013000100002>
- Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, REIFOP*, 27(3), 125-136. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27430309008>
- Cooperativa.cl (1-08-2023). Convivencia escolar: Encuesta releva violencia entre estudiantes y desgaste de profesores. *Cooperativa.cl* <https://cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/violencia-escolar/convivencia-escolar-encuesta-releva-violencia-entre-estudiantes-y/2023-08-01/174254.html>

- Díaz Suazo, E. L. (2021). *El pensamiento reflexivo, una competencia esencial en la formación inicial docente. Evidencias de una investigación-acción* [Tesis doctoral, Universidad de Girona]. <https://dugi-doc.udg.edu/handle/10256/19871>
- Díaz Suazo, E. y Núñez, C. (2021). Implementación del diálogo pedagógico como estrategia metodológica que contribuye al desarrollo del pensamiento reflexivo en la formación inicial docente. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 18(36), 42-54. <https://doi.org/10.29197/cpu.v18i36.424>
- Díaz Suazo, E. L., Aguirre Astudillo, M. y Núñez Castillo, C. G. (2022). Sistematización de la experiencia de un Semillero de Investigación implementado en el contexto de la Formación Inicial Docente de una universidad estatal y regional chilena. *Cuaderno de Pedagogía Universitaria*, 19(38), 82-93. <https://doi.org/10.29197/cpu.v19i38.464>
- Didactext, G. (2015). Nuevo marco para la producción de textos académicos. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 219-254. https://doi.org/10.5209/rev_DIDA.2015.v27.50871
- Escobar, J. y Cuervo, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, 6, 27–36. <https://www.humanas.unal.edu.co/lab-psicometria/revista-avances-en-medicion/avances-en-medicion-no6>
- Fernández Enguita, M. (2020). Del aislamiento en la escuela a la codocencia en el aula. Enseñar es menos colaborativo que aprender o trabajar, y debe dejar de serlo. *Participación educativa*, 7(10), 15-32. <https://bit.ly/2CJLsSc>
- Flores, A. y Herrera, I. (2021). Convivencia escolar. Dimensión y evolución. *Luciérnaga Comunicación*, 13(25), 70–86. <https://doi.org/10.33571/revistaluciernaga.v13n25a5>
- Galán Gómez, J. P., Corredor Barbosa, J. C., López Contreras, V. M. y Soto Valderrama, Y. M. (2020). Concepciones docentes: reflexiones sobre las prácticas en la enseñanza de la escritura. *Enunciación*, 25(2), 232-246. <https://doi.org/10.14483/22486798.15422>
- Galicia Alarcón, L., Balderrama Trápaga, J., y Edel Navarro, R. (2017). Validez de contenido por juicio de expertos: propuesta de una herramienta virtual. *Apertura*, 9(2), 42-53. <https://doi.org/10.32870/ap.v9n2.993>

- Giraldo Giraldo, C. (2015). La escritura en el aula como instrumento de aprendizaje. Estudio en universidades. *Ánfora*, 22(38), 39-59. <https://doi.org/10.30854/anf.v22.n38.2015.25>
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. y Martínez-Cantero, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía*, 6(11), 245-264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Madrigal Abarca, M. (2012). La escritura como proceso: metodología para la enseñanza de la expresión escrita en español como segunda lengua. *Revista de Filología y Lingüística de la Universidad de Costa Rica*, 34(1), 127-141. <https://doi.org/10.15517/rfl.v34i1.1653>
- Medina, M.S., Castleberry, A.N. y Persky A.M. (2017). Strategies for Improving Learner Metacognition in Health Professional Education. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 81(4), 72-80. <https://doi.org/10.5688/ajpe81478>
- Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia y Aprendizaje*, 23(89), 65-80. <https://doi.org/10.1174/02103700076008809>
- Muñoz-Barriga, A., Fandiño-Parra, Y. y López-Díaz, R. (2023). Percepciones y experiencias educativas en formación docente y pensamiento crítico. *Educación y Ciudad*, (45), e2872. <https://doi.org/10.36737/01230425.n45.2023.2872>
- Nail Kröyer, Ó. (2013). Convivencia escolar en el aula. En Ó. Nail (Coord.), *Análisis de incidentes críticos de aula: Análisis de incidentes críticos de aula* (pp. 15-23). Universidad de Concepción, RIL editores.
- Palou, J. (2011). Un horizonte en el espejo. *Cuadernos de pedagogía*, 416, 64-67. <http://hdl.handle.net/11162/37560>
- Pañagua, L., Martín-Alonso, D. y Blanco, N. (2019). Escritura reflexiva y desarrollo de saberes experienciales. Tensiones y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado. Continuación de la Antigua Revista de Escuelas Normales*, 33(3), 11-28. <https://doi.org/10.47553/rifop.v33i3.74883>

- Pérez-Gutiérrez, R., Casado-Muñoz, R. y Ordóñez-Fernández, F.-F. (2022). Co-enseñanza como modelo de gestión organizativa en las aulas inclusivas: fortalezas y debilidades. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 23, 1-9. <https://doi.org/10.14201/eks.28842>
- Rodríguez, B., y García, L. (2015). Escritura de textos académicos: dificultades experimentadas por escritores noveles y sugerencias de apoyo. *Revista de Investigación Educativa*, (20), 249-265. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i20.1332>
- Sabariego Puig, M., Sánchez Martí, A. y Cano Hila, A. B. (2019). Pensamiento reflexivo en la educación superior: aportaciones desde las metodologías narrativas. *Revista Complutense de Educación*, 30(3), 813-830. <https://doi.org/10.5209/rced.59048>

Citar artículo como:

Núñez-Castillo, C. G., Aguirre-Astudillo, M. y Díaz-Suazo, E. (2024). Aproximación a la escritura con enfoque al proceso como estrategia para promover el pensamiento reflexivo en formación inicial docente. *Educación y Ciudad*, (47), e3157. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3157>

Fecha de recepción: 29 de enero de 2024

Fecha de aprobación: de mayo de 2024

Guardianes de la Tierra: construyendo amor con el Territorio, una experiencia educativa de coexistencia en la escuela

Guardians of the Earth: Building Love with the Territory, an Educational Experience of Coexistence at School

Erika Hazen Pulido-Montealegre¹
Sebastián Moreno-Maldonado²

Resumen

El presente escrito contiene la experiencia pedagógica del grupo *Guardianes de la Tierra: Construyendo Amor con el Territorio*. El proyecto se desarrolló entre los años 2021 y 2023, con niñas y niños desde grado primero a tercero, de una institución educativa de la localidad Usme, en Bogotá-Colombia. El objetivo fue resignificar la relación que las estudiantes y los estudiantes establecen con la naturaleza en su Territorio, a partir de una metodología de Investigación Acción Participativa. Es por esta razón que se formularon colectivamente alternativas de gobernanza resignificando así el Territorio a partir del reconocimiento de todas las formas de vida, permitiendo con ello cohabitar desde la coexistencia, mirada que favoreció a su vez entender la escuela como un espacio comunitario que posibilita construir un camino hacia la paz. En conclusión, las niñas y los niños crearon prácticas por medio de ambientes de aprendizaje para coexistir dignamente, caracterizadas por la formación política y una conciencia crítica respecto a los impactos ambientales que el ser humano ha causado, como consecuencia de un modelo económico que pretende poner por encima el capital sobre la vida.

Palabras clave: la vida y lo vivo, naturaleza, ambientes de aprendizaje, coexistencia, otredad

¹ Profesora de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico ehpulidom@educacionbogota.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-6273-9879>

² Docente Orientador de la Secretaría de Educación del Distrito. Correo electrónico: sebastianmoreno387e@educacionbogota.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-5610-8938>



TEMA LIBRE

[HTTPS://DOI.ORG/10.36737/01230425.N47.2024.3217](https://doi.org/10.36737/01230425.N47.2024.3217)



IDEP | BOGOTÁ

Abstract

This writing contains the pedagogical experience of the Guardians of the Earth group: Building Love with the Territory. The project was developed between 2021 and 2023 with girls and boys from first to third grade at an educational institution in the town of Usme, in Bogotá, Colombia. The objective was to redefine the relationship that the students established with nature in their Territory, based on a Participatory Action Research methodology. It is for this reason that governance alternatives were collectively formulated, thus redefining the Territory based on the recognition of all forms of life, thereby allowing cohabitation. from coexistence, a view that in turn favored understanding the school as a community space that allows building a path towards peace. In conclusion, girls and boys create practices through learning environments to coexist with dignity, characterized by political training and a critical awareness regarding the environmental impacts that human beings have caused, because of an economic model that aims to put. above capital over life.

Keywords: life and the living, nature, learning environments, coexistence, otherness

Introducción

Bogotá es la ciudad más habitada de Colombia, debido a que es considerada como un lugar que ofrece refugio y ha sido el punto de acogida de varios pobladores que han llegado con una idea de desarrollo para mejorar la calidad de vida desde las dimensiones educativa, económica y político-administrativa. Esto ha traído una expansión urbanística que ha impactado en los ecosistemas y sus dinámicas. Un ejemplo claro de esta expansión se ha venido dando en la localidad quinta, Usme, la cual cuenta con “una extensión de 21.506 hectáreas, de las cuales 2.104,6 hectáreas son de suelo urbano, 18.500,1 hectáreas de suelo rural y 901,9 hectáreas son suelo de expansión” (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2021).

Figura 1

Formas dignas de coexistir



Nota. Fotografías tomadas durante el trabajo realizado en la paca digestora y la huerta escolar.

Usme, al ser una localidad con amplias extensiones de suelo rural y de expansión, ha estado sujeta a una alteración de la cobertura natural vegetal como consecuencia del establecimiento de asentamientos humanos que han generado diversos cambios en las dinámicas ecosistémicas del Territorio, debido a las intervenciones antrópicas que han cambiado el paisaje natural por uno más urbano, afectando con ello a las diversas especies que cohabitan estos espacios.

Teniendo en cuenta lo anterior, es perentorio que desde la escuela se reflexione y se planteen propuestas que permitan comprender nuevas formas de relacionarnos con la naturaleza y, por ende, establecer otras posibilidades de ordenamiento territorial, ya que este es un espacio que busca por medio de los procesos de enseñanza-aprendizaje preservar el ambiente, a partir de la construcción del conocimiento y las prácticas contextualizadas, posibilitando así una cultura de la paz en la que lo comunitario tiene un lugar de transformación (Morales, 2016). Con base en esto, en conjunto con un grupo de estudiantes de tercero de una institución educativa oficial, desarrollamos un proyecto, en el periodo 2021-2023, con el que se buscó sensibilizar a las niñas, los niños y sus familias sobre las riquezas culturales y ambientales, fomentando así el reconocimiento y la visibilización de la apropiación del Territorio en el que habitan.

De esta manera, se hizo necesario hablar y llevar a la praxis, propuestas educativas pensadas desde el reconocimiento de todas las formas de vida y no vida para coexistir dignamente, aportando, tal y como lo plantea Escobar (2014), a “una transición ecológica y cultural profunda hacia órdenes socio-naturales muy diferentes a los actuales, como único camino para que los humanos y los no-humanos puedan finalmente co-existir de forma mutuamente enriquecedora” (p.15).

Por este motivo, se planteó el objetivo de construir, de manera colectiva, ambientes de aprendizaje que permitieran sensibilizar a las estudiantes, los estudiantes y sus familias frente a su relación con la naturaleza, como pretexto para identificar esas formas de apropiación y resignificación del Territorio, bajo una ruta de trabajo en la que se reconoce el papel imperante que tiene la comunidad.

Así pues, para alcanzar los objetivos planteados, implementamos una metodología con perspectiva de Investigación Acción Participativa (IAP), que permitió el rol activo de las estudiantes, los estudiantes y sus familias. Esta metodología nos llevó a comprender que, desde una configuración de las subjetividades políticas, se posibilita un despliegue de las subjetividades sociales (afectos, autonomía, solidaridad y cooperación), las cuales develan las construcciones de sentido en torno a un Territorio que ha sido caminado, habitado y protegido por la comunidad a la que pertenecen las niñas y los niños que buscan, desde sus saberes, creencias, tradiciones y prácticas, se den relaciones más armónicas con la naturaleza, entendiendo con ello

que “el Territorio son formas de pensar, sentir y actuar, que van más allá de ser solo un espacio geográfico (...), lo cual nos permite comprenderlo, respetarlo, para así convivir con ello que es el Territorio como símbolo construido” (Pulido, 2013, p. 69).

En consecuencia, el concepto de Coexistencia emerge como categoría que permite enlazar todas aquellas relaciones que se tejen en el Territorio y que trascienden la convivencia escolar, aludiendo así a las formas de vivir bien en un Territorio compartido, que brinda las condiciones favorables para que cada ser pueda disfrutar de un ambiente sano y justo para todos, ya que refuerza los procesos políticos y organizativos de las comunidades como en este caso, las que emergen en esas relaciones de la escuela (Cepeda y Jiménez, 2020).

Guardianes de la Tierra

Haciendo una lectura de contexto, de manera colectiva y desde el lugar de la escuela, se propició que las niñas y los niños tejieran distintas propuestas que permitieron reconocer otras formas de relacionarse con la naturaleza, debido al interés que mostraron no solo por aquellas problemáticas que identificaron, sino también de visibilizar las potencialidades tanto ambientales y culturales que hacen parte de ese lugar que cohabitan con otras especies.

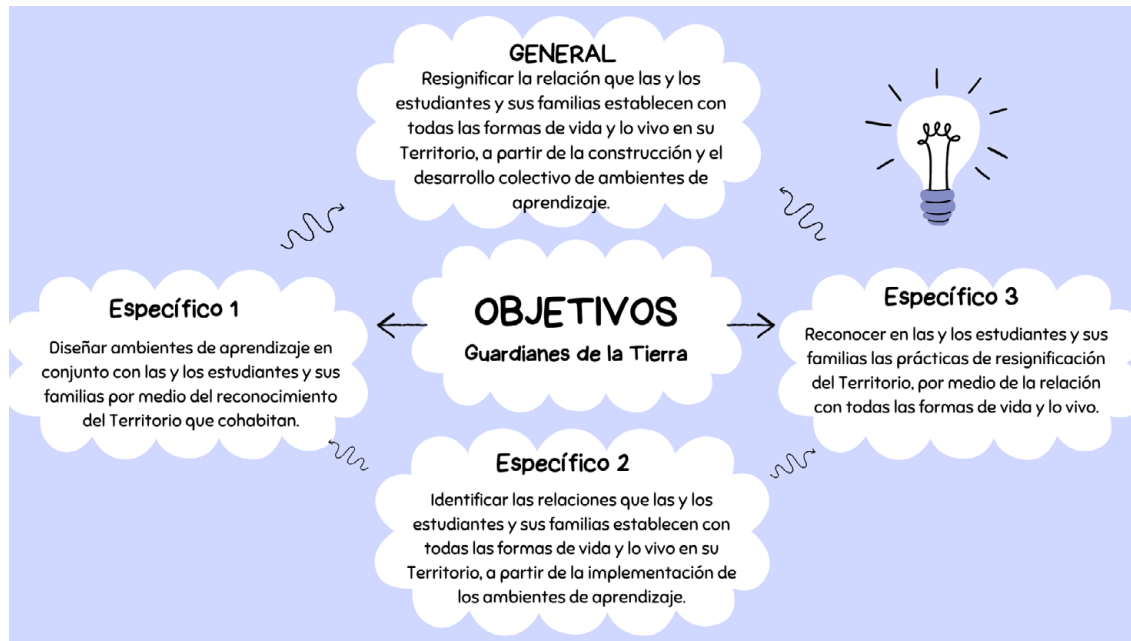
En ese camino, nace el grupo que ellos denominaron los *Guardianes de la Tierra*³, nombre que les permitió cuestionar y actuar distinto, con respecto a los impactos hacia la naturaleza. En primera instancia, con los organismos que están presentes en el lugar que habitan; en segundo lugar, con aquellos que no conocían y que se fueron acercando. Posteriormente, surge un interés propio y genuino por proteger la vida de sus pares y de los organismos con los que conviven.

Nuestra tarea como acompañantes del proceso pedagógico, fue acercar a las estudiantes y los estudiantes a la naturaleza, dado que muchos de los comportamientos del ser humano están relacionados con los impactos ambientales y, que hoy por hoy, son motivo de construcción de iniciativas que permiten disminuir su incidencia.

En consecuencia, planteamos los objetivos en la Figura 2, para trazar una ruta de trabajo colectiva, propositiva, flexible, reflexiva y, sobre todo, transformadora.

³ Las palabras y las frases que se encuentran en cursiva en el cuerpo del documento son expresiones propias de las niñas y los niños que buscan darle fuerza a sus ideas, sentires, propuestas, intereses y formas de relacionarse con lo vivo y la vida en su Territorio. Estas frases fueron registradas en instrumentos como: el cuaderno de campo, entrevistas, formato del proyecto de ruralidad y el documento Incentivos de la SED. Las siglas indican las iniciales de los nombres de las estudiantes y los estudiantes.

Figura 2
Objetivos del proyecto Guardianes de la Tierra



Caminando y tejiendo el territorio: situación que aborda

Usme es una de las localidades de Bogotá que sirve como sostenimiento ecológico para la ciudad, debido a que se encuentra ubicada en el territorio ambiental de los Cerros Orientales.

Cuenta con una gran cantidad de cuerpos de agua, reservas forestales y parques naturales que han permitido preservar gran parte de la biodiversidad presente en este lugar. Reconocer estas potencialidades del territorio fue el punto de partida para que las estudiantes y los estudiantes manifestaran la importancia de conservar el *Verde de sus Montañas*⁴. Por ello, se inició con la identificación de algunas problemáticas que se están generando en sus entornos más cercanos, para plantear propuestas que permitieran transformar esas dinámicas que afectan a lo vivo y a la vida en general.

⁴ La expresión *El verde de sus montañas*, es un fragmento de la canción No queremos un mundo gris, compuesta por miembros del Equipo Guardianes de la Tierra en conjunto con estudiantes de los colegios Instituto Técnico Francisco José de Caldas, Colegio Manuelita Sáenz y la cantautora colombiana Marta Gómez, en el marco del programa Niñas y Niños educan a los adultos, de la Secretaría de Educación del Distrito.

Figura 3

La naturaleza me pintó las manos



Nota. Fotografía tomada durante la siembra en la huerta escolar.

Una de las problemáticas identificadas fue la urbanización descontrolada en las zonas de reserva forestal, cerca de los ríos o fuentes de agua, al hallazgo arqueológico de la Hacienda El Carmen⁵ y, a su vez, a las zonas rurales cercanas al Páramo Sumapaz, esto conllevó a que surgieran diversas ideas de protección de la fauna y flora, lo cual se vio reflejado en las prácticas que se llevaban a cabo en la huerta escolar y en cada una de las salidas pedagógicas que se realizaron.

Una segunda problemática fue el manejo de las basuras y la separación en la fuente, ya que para las niñas y los niños era de suma importancia evitar que elementos que tengan un segundo uso pudieran llegar a *la vecina Doña Juana (J.E.R.C)*. Es aquí donde surge la idea de realizar una paca digestora que permitiera hacer uso de los residuos orgánicos que se generan tanto en la institución, como en sus hogares.

Una tercera problemática, fue la del impacto que tiene la economía campesina —principalmente la relacionada con la ganadería y la agricultura— en los ecosistemas propios de su territorio, entonces nació la idea de prototipar un biodigestor que permitiera hacer uso de los dese-

⁵ El hallazgo arqueológico de la Hacienda El Carmen es un bien de interés cultural que ha permitido recuperar la memoria del sur de Bogotá. Es una zona de protección ecológica en la que la comunidad ha resistido para evitar la expansión urbanística. Actualmente, está protegido por el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural-IDPC y opera como un centro de interpretación de patrimonio cultural desde un enfoque comunitario. Para profundizar más en el tema les invitamos a leer: Ávila-Ortiz, J. H. (2021). <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8822>

chos de algunos animales y así generar un tipo de biogás que sirva dentro de los procesos que los campesinos llevan a cabo en su día a día. *Vamos a crear una máquina que transforma todos los desechos orgánicos y los desechos de los animales para convertirlos en gas para cocinar* (B.A.G.S.)

Todo lo anterior, comprende un nuevo ordenamiento territorial que atienda no solo a las necesidades de la especie humana, sino también la emergencia de reivindicar el valor de todo lo vivo y no vivo, entendiendo que “los humanos son *animales sociales*, que siguen existiendo debido a sus vínculos societarios y también a sus vínculos con la naturaleza, lo que genera una dependencia que es tan universal como eterna”, situando así la vida desde la coexistencia que se da en un espacio que cuenta historias y guarda memorias que se deben ver reflejadas desde las prácticas (Toledo y Barrera, 2008, p. 15). Por tal motivo, a continuación, haremos una descripción de la trayectoria del proyecto, la cual se muestra en la Figura 4.

Figura 4
Línea del tiempo del proyecto Guardianes de la Tierra



Metodología

El proyecto se desarrolló desde un enfoque cualitativo que permitió tejer relaciones horizontales, fundamentadas desde un paradigma sociocrítico, específicamente desde la Investigación Acción Participativa (IAP) que posibilitó “el mayor grado de integración de criterios científicos y la resolución de problemas, porque expresa la tolerancia entre el pensamiento racional y el pragmático” (Velásquez *et al.*, 2021, p. 317).

Figura 5

Caminando y conectado con mi Territorio



Nota. Fotografía tomada durante la salida pedagógica al Embalse La Regadera, ubicado en la zona rural de Usme.

En ese sentido, desde la perspectiva metodológica de la IAP (Figura 7), el proyecto fue diseñado desde y para las estudiantes y los estudiantes, siendo protagonistas del proceso. Esto quiere decir que, los pretextos pedagógicos partieron de los intereses y gustos de las niñas, los niños y las necesidades del contexto. Esta postura permitió construir con ellos, desde una mirada formativa, el agenciamiento de su autonomía en el proceso de aprendizaje que incidió en las prácticas pedagógicas y convivenciales, dentro y fuera de la escuela. Del mismo modo, el desarrollo de la propuesta propició la visibilización de sus voces potencializando la participación de las niñas desde un enfoque STEM.

Figura 6

Formas alternativas de gobernanza desde y para las niñas y los niños



Nota. Fotografía tomada durante la cosecha de octubre de 2023.

Ahora bien, consideramos a la escuela un organismo vivo que interactúa con su entorno, que se nutre de las relaciones que el territorio le ofrece y que influye en la configuración del mismo, convirtiéndose en un nodo que teje y configura subjetividades críticas y conscientes en el que las voces de las niñas, los niños y sus familias fueron visibilizadas, entendiendo que “la investigación participativa (IAP) está surgiendo como una manera intencional de otorgar poder a la gente para que pueda asumir acciones (...) hacia el mejoramiento de sus condiciones de vida” (Velásquez *et al.*, 2021, p. 137), posibilitando así comprender el territorio no solo desde el lugar de sus problemáticas, sino también a partir del reconocimiento de sus posibilidades, identidades y capacidades, favoreciendo que las comunidades investiguen sus realidades para poderlas transformar.

Así mismo, el papel de los profesores se caracterizó por ser el de acompañantes del proceso, en el que asumimos unas funciones específicas para desempeñar, principalmente el de moderadores de los espacios de construcción colectiva y los de organizadores logísticos de los ambientes de aprendizaje, comprendiendo así que el profesor “(...) y el estudiante se relacionan a través de una práctica en común” (Morales, 2016). El aula de clases se convirtió en un

escenario *democrático y pluralista* en el que las voces de niñas y niños fueron fundamentales para construir la relación de enseñanza y aprendizaje desde la práctica para consolidar, posteriormente, los conceptos.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario nombrar que las estudiantes y los estudiantes fueron quienes reconocieron tanto las potencialidades, así como las problemáticas socioambientales de su Territorio, buscando con ello las posibilidades transformadoras de la acción colectiva desde la escuela. De este modo, el diálogo fue el eje para la formulación del problema y sus alternativas de solución.

Figura 7
Apuesta metodológica del proyecto



Nota. Niveles de la apuesta metodológica del proyecto, con un enfoque cualitativo, desde la IAP y una perspectiva sociocrítica que impulsa iniciativas colectivas.

Ambientes de aprendizaje

Para este proyecto, definimos ambientes de aprendizaje como el conjunto de estrategias, acciones y actividades que trascienden el salón de clases, convirtiendo el Territorio en aula viva de aprendizaje. Desde la perspectiva de la IAP, la educación requiere romper con las estrategias pedagógicas tradicionales; es por ello por lo que implementamos actividades que per-

mitieron acercar a las estudiantes y los estudiantes al reconocimiento del Territorio a partir de la praxis, de la experiencia y la exploración por medio de sus sentidos (Figuras 8 y 9). Dentro de las principales actividades que se desarrollaron en el proyecto se encuentran:

Caminar el territorio. Las estudiantes y los estudiantes caminaron por Usme, esto les permitió reconocer y apropiarse su Territorio desde sus problemáticas, pero también sus potencialidades, estableciendo así diálogos de saberes entre estudiantes de colegios de la misma localidad y de Ciudad Bolívar, así como de la Unidad Local de Atención Técnica Agropecuaria-ULATA y el embalse La Regadera. Del mismo modo, se visitaron lugares de la ciudad como la Universidad Pedagógica Nacional y El Museo de la Ciencia y el Juego de la Universidad Nacional de Colombia.

Figura 8

Actividades implementadas dentro de las que se encuentran: caminar el Territorio, la huerta escolar y la paca digestora



Nota. Las actividades pedagógicas implementadas responden al sentido de la IAP, en la medida que se desarrollan acciones en contexto, pensada desde y para las niñas y los niños participantes.

Huerta escolar: permitió reconocer el acervo genético de las plantas que habitan en el territorio, su funcionamiento y su relación con otros seres. Es así que se comprende a la huerta como un espacio en donde se construye conocimiento y se posibilita mantener aquellos saberes tradicionales que han configurado un marcador cultural en Usme, favoreciendo así el tejido

social de las comunidades campesinas. También se fortalecieron relaciones con el Jardín Botánico de Bogotá, la ULATA, el Colectivo Futbolero de Barras Bravas de Usme y la Universidad Pedagógica Nacional.

Paca digestora: para Guillermo Silva “Es un bloque de residuos biodegradables, descontamina por fermentación sólida (...) opera como un reactor biológico activado por bacterias y hongos (...) presentes en el aire, los residuos orgánicos y el suelo natural (...) por lo cual no se requiere inoculación alguna” (2021, p 29). En ese sentido, se buscó que los estudiantes pudieran procesar los residuos orgánicos que terminan en el relleno sanitario Doña Juana, para disminuir el impacto que se genera al ambiente. Las familias se encargaban de hacer la separación en la fuente y los estudiantes los procesaban con la hojarasca de los árboles de la institución.

Figura 9

Actividades implementadas dentro de las que se encuentran: la compostera, el diario de campo y el prototipo del biodigestor



Nota. Se reconocieron los diversos sentires y sentidos que las niñas y los niños le dan a su Territorio bajo la idea de la coexistencia con otros seres vivos y “no vivos”, mostrando así posturas críticas frente a su relación con la naturaleza.

Biodigestor: se diseñó un prototipo de una máquina para procesar los desechos del ganado bovino, debido al impacto de los gases de efecto invernadero en Usme. Esta propuesta, que nace dentro de la participación de la Olimpiadas STEM, permitió que el grupo se ganara un in-

centivo en el programa de la Secretaría de Educación del Distrito Las niñas y los niños educan a los adultos y con él, la posibilidad de recibir un patrocinio para adquirir los materiales y así construir la versión a escala.

Cuaderno de campo⁶: entendiéndolo como una estrategia pedagógica que permitió potenciar las habilidades científicas desde el reconocimiento de su Territorio, para llevar a cabo procesos de enseñanza-aprendizaje contextualizados y transversalizados. A su vez sirvió como instrumento de sistematización, puesto que posibilitó plasmar sus sentires y experiencias vividas, bajo los relatos, narraciones y dibujos que dan cuenta de esas formas distintivas de relacionarse con lo vivo y la vida en su Territorio.

Construyendo amor con el territorio

El proyecto integró el aprendizaje basado en problemas y proyectos pedagógicos e iniciativas comunitarias, en tanto que se fundamentó entendiendo a la escuela como un sistema que produce conocimiento y pretende fortalecer habilidades científicas, capacidades socioemocionales y competencias ciudadanas en las estudiantes y los estudiantes, construyendo así una cultura de paz para la vida. En primera instancia, la propuesta partió de los intereses de los estudiantes y las necesidades del contexto, conectado con alternativas de solución desde y para sus actores:

Comenzamos el recorrido en un bosque, hicimos una larga caminata, llegamos a un bosque de pinos. Después de la caminata nos encontramos con una represa artificial, había una muchacha que nos mostró que tristemente se está acabando el agua. (M.S.S.M.) (Merchán y Pulido, 2024)

Es por esta razón que, con la perspectiva de la IAP, se favoreció la participación activa de la comunidad desde el reconocimiento de las problemáticas y potencialidades con las que cuenta el Territorio, tal como lo plantean Fals Borda y Rodríguez Brandao (1987, p. 18) “una de las características de este método, que lo diferencia de todo lo demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento y la colectivización de ese conocimiento”.

Este proceso, como se mencionó, se desarrolló en el periodo 2021-2023, durante el que se logró identificar y visibilizar problemáticas y potencialidades, que se han venido tensionando por medio de ambientes de aprendizaje:

⁶ El Cuaderno de campo es un documento de los autores Merchán y Pulido (2024), que está en proceso de publicación. Consolida la reflexión alrededor de los relatos de las niñas y los niños frente a la enseñanza de la Biología en contexto.

12:21 p.m. llegamos al Colegio La Argentina. Aprendimos a cuidar (...) y escuchamos los sonidos de la naturaleza, unas personas nos tocaron una canción con unos instrumentos raros. Aprendimos a amar a la naturaleza y a reciclar con la basura para poder crear cosas bonitas. (S.V.R.G) (Merchán y Pulido, 2024)

A partir de allí, se tuvieron en cuenta distintas estrategias, actividades, secuencias pedagógicas y didácticas que favorecieron el desarrollo del proyecto desde una mirada integradora, comunitaria y transdisciplinaria, entendiendo que, los principales actores fueron las niñas y los niños quienes lograron construir el proyecto de manera mancomunada con la directora de curso, el orientador escolar, en articulación con las familias, habitantes de Usme, colectivos populares, entidades gubernamentales y otros colegios, desde la “interrelación de lo pragmático, lo ético y lo estético que definen las posibilidades de una intervención comprometida con un propósito social” (Von Foerster, 1991, citado en Dabas, 1993, p. 25).

En ese sentido, es necesario nombrar las relaciones que se tejieron, entre ellas: con el Colectivo Futbolero de Barras Bravas de Usme, la Unidad Local de Atención Técnica Agropecuaria-ULATA, El Jardín Botánico de Bogotá, el Instituto Distrital de Patrimonio Cultural, la Universidad Pedagógica Nacional, la Red de Maestros STEM, el Programa Niñas y Niños Educan a los Adultos, la Red de Escuelas como Territorios de Paz, el Colegio Rural Mochuelo Alto, el programa Expediciones Pedagógicas de la SED, la Alcaldía Local de Usme y la Escuela Rural La Argentina.

Figura 10

Intercambio de saberes y experiencias



Nota. Fotografía tomada durante la salida pedagógica al parque Mirachuelo Ecoambiental, en el sector rural de Ciudad Bolívar, en compañía de estudiantes del Colegio El Mochuelo Alto.

Así pues, cada uno de los ambientes de aprendizaje que se construyeron de manera colectiva, permitieron resignificar aquellas relaciones que las niñas, los niños y sus familias establecen con todas las formas de vida y lo vivo en su Territorio, entendiendo así esas nuevas formas organizativas de ser y estar en comunidad que resisten a ese modelo ideal de sociedad que se ha mantenido y que ha traído consigo graves consecuencias para la naturaleza en general. *El retamo espinoso es un arbusto que se convirtió en una especie invasora en Colombia* (S.P.P.) (Merchán y Pulido, 2024). Es por ello, que desde la escuela surgieron propuestas que permitieron establecer relaciones de respeto con la naturaleza, como “referente de reconocimiento de las buenas co-existencias en los Territorios (...) reforzando procesos políticos y organizativos de las comunidades” (Cepeda y Jiménez, 2020, p. 14).

De este modo, el enfoque de la IAP nos fundió en el entramado de relaciones que abarcan y trascienden las interacciones humanas. En este trasegar emerge la idea de la coexistencia como una forma distinta de relacionarnos entre *NosOtros*, es “el desafío de vivir en medio de la realidad múltiple, desafiante, cambiante y compleja de Colombia” (Cepeda y Jiménez, 2020, p. 20). Así pues, la praxis de los Guardianes de la Tierra nos hizo reflexionar sobre el concepto de la convivencia escolar, pensándola en una postura del cuidado y armonía con la naturaleza. Aquí nos detendremos a hablar de las categorías Coexistencia y *NosOtros*⁷: *quiero cuidar los parques y los bosques porque ellos le dan vida a la naturaleza* (M.J.Q) (Merchán y Pulido, 2024).

En la práctica pudimos observar que el ejercicio no solamente se da desde y para las relaciones humanas. El Territorio es un sistema vivo que está configurado por un entramado más complejo, al cual debe prestarse mayor atención, a partir de las prácticas agroecológicas con una perspectiva de ética del cuidado para lograr construir contextos solidarios, viables y saludables (Cepeda y Jiménez, 2020). De esta manera, las estudiantes y los estudiantes lograron resignificar la interacción con lo vivo y no vivo que configura su Territorio (con los animales, las plantas, el agua, la tierra y los humanos), eso quiere decir que han podido relacionarse de manera amorosa y armoniosa con la biodiversidad presente allí, lo que implica sentipensar una nueva forma de “organización espiritual, social, económica, política y cultural (...) con la naturaleza y las personas” (Quiceno, 2016, p. 57).

⁷ Para los autores el concepto *NosOtros* graficado con la “O” mayúscula, expresa una construcción colectiva que se caracteriza por el reconocimiento de la praxis desde los afectos, el amor por la vida y la naturaleza, comprendiendo las diferencias y visibilizando la diversidad de formas de ser, de hacer, de estar y de coexistir, en un espacio-tiempo indeterminado.

Figura 11

Territorio vivo: Usme mi gran tesoro



Nota. Fotografía tomada durante la actividad del plan lector en la huerta escolar, resignificando la relación con las plantas.

Esto se pudo evidenciar en expresiones de los estudiantes como: *para sembrar necesitamos acariciar la tierra (I.Z.C.V.)*, *la naturaleza me pintó las manos (E.S.C.A)*, *La huerta estaba apocalíptica y luego le dimos vida sembrando (B.A.G.S.)*. En términos socioemocionales, el proyecto provocó el desarrollo de capacidades de trabajo colaborativo y solidario, emergieron liderazgos que permitieron, a su vez, explorar la creatividad a partir del fortalecimiento de iniciativas diseñadas por las estudiantes y los estudiantes, así como la capacidad de resolver problemas situados en contextos y se visualizaron relaciones de negociación ante las dificultades que se les presentaron en el camino, entendiendo el hecho educativo con un “compromiso político con la defensa de la vida digna, nuestros territorios, nuestra palabra, nuestro pensamiento y nuestras diversidades” (Barrero, 2020, p. 48).

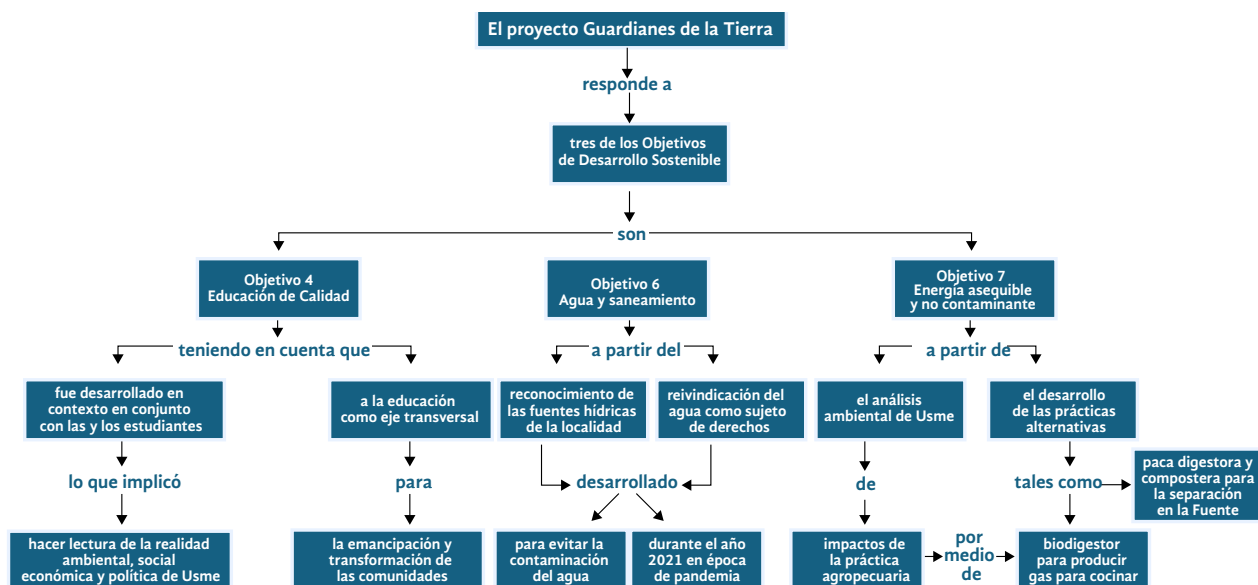
A su vez, el proyecto se articuló con los lineamientos y estándares que responden al plan de desarrollo distrital y nacional del Territorio colombiano que están pensados en el cumplimiento de las metas establecidas por los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS). Todo lo anterior, articulado desde la flexibilización de los planes de estudio de cada uno de los grados,

potenciando así los aprendizajes estructurantes expuestos en los Derechos Básicos de Aprendizaje-DBA, lineamientos y estándares.

Esta articulación potenció la construcción de conocimiento desde lo colectivo y partiendo de la realidad del contexto, bajo actividades que involucraron a las familias, a la escuela, como parte fundamental del proceso formativo, y a la ciudad como un espacio de formación que pretende que las estudiantes, los estudiantes y sus familias valoren, respeten y reconozcan la naturaleza como fuente fundamental para la vida, es decir, para sí mismos: *Los lugares que quiero cuidar de Usme son los ríos y el agua, y los frailejones porque ellos nos dan agua, si los dañamos nos quedamos sin ella (L.F.G.S) (Merchán y Pulido, 2024).*

Es importante mencionar que los resultados encontrados durante el proyecto fueron leídos en el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible-ODS, propuestos por Naciones Unidas (2018), los cuales están sintetizados en la Figura 12.

Figura 12
El proyecto Guardianes de la Tierra y los Objetivos de Desarrollo Sostenible



Nota. En el mapa conceptual se observa la articulación del proyecto con 3 Objetivos de Desarrollo Sostenible, adaptado de ONU (2018).

Ahora bien, es necesario decir que para coexistir dignamente en un territorio (Figura 13), se requieren crear y recrear unas condiciones desde una mirada colectiva, en la que los seres humanos habiten y cuiden respetuosamente la naturaleza, así como lo plantea Pierre Rabhi, “lo anterior implica un proyecto humano coherente, capaz de responder a las necesidades de supervivencia, respetando la vida en todas sus formas, a través de las cinco apuestas específicas” (2008, citado en Cepeda y Jiménez, 2020, p. 33).

Figura 13
Cinco apuestas para coexistir dignamente



Nota. Cinco apuestas para coexistir dignamente de Pierre Rabhi (2008, citado en Cepeda y Jiménez, 2020), que fueron tenidas en cuenta para analizar la experiencia del equipo Guardianes de la Tierra.

De esta manera, analizamos la praxis del grupo Guardianes de la Tierra, desde la apuesta de Rabhi y la organizamos en la Tabla 1, en la que se destaca la formación de subjetividades políticas de las niñas y los niños, que redundan en la resignificación de sus acciones y de las relaciones con su Territorio.

Tabla 1

Análisis del proyecto Guardianes de la Tierra, desde las 5 apuestas para coexistir dignamente

Recreación de las estructuras	Humanas	Ecológicas
Recrear las estructuras humanas y ecológicas.	Se establecieron nuevas formas de relacionarse con la naturaleza permitiendo crear lazos de confianza que apuntaron a potenciar los procesos políticos y organizativos de la comunidad frente a un bienestar común. Todo lo anterior, visibilizando, reconociendo y comprendiendo las otredades.	Construcción de manera colectiva de un modelo de gobernanza que permitiera la participación de las niñas, los niños, familias y profesores para la toma de decisiones por medio del desarrollo de la huerta escolar, desde la siembra de plantas propias del Territorio, bajo una siembra traspatio que permitiera la disminución de residuos orgánicos generados en la escuela y en sus hogares que eran utilizados en la paca digestora.
Reconsideración de la organización del territorio.	Los ambientes de aprendizaje invitaron a resignificar nuevas formas de organización alrededor de la vida, comprendiendo la naturaleza, no como un recurso que debe ser explotado, sino desde la protección y conservación de esta.	La huerta escolar como aula viva para construir la relación de cuidado con la naturaleza, haciendo uso de los principios agroecológicos custodiadas por la ULATA.
		La placa digestora y la compostera como los espacios que permitieron transformar los desechos en vida.
		El biodigestor, como posibilidad de proponer nuevas formas de aprovechar los residuos y generar energías limpias.
		Cada ambiente de aprendizaje posibilitó el desarrollo de procesos que llevaron a la protección del ambiente desde el Territorio.
Revalorización de la microeconomía y el artesano.	Se crearon diversos mecanismos que permitieron hablar de soberanía alimentaria a partir del intercambio, por medio del trueque de lo que las y los estudiantes sembraron en la huerta. El ejercicio del intercambio permitió conseguir insumos para crear el rincón literario y de la memoria.	Formas dignas de coexistencia bajo el desafío de vivir en una realidad diversa y compleja, en la que nuevas formas de consumo responsable mejoran la relación con el agua y la tierra, a partir de la soberanía alimentaria.

Recreación de las estructuras	Humanas	Ecológicas
Educación a la infancia en valores de cooperación y complementariedad.	Reconocer la educación como un tejido de relaciones que potencia la construcción del Territorio, es por ello que, la conexión con distintos actores de la comunidad posibilitó entender a Usme como un aula viva. El aprendizaje contextualizado en el Territorio permitió que las y los niños desarrollaran alternativas creativas para la resolución de problemas y potencialización de recursos presentes en la zona.	Se propició desde la escuela la ética del cuidado para así dignificar el ejercicio de coexistencia, comprendiendo la posibilidad de habitar en todas las formas de vida y no vida presentes en el Territorio.
Sensibilización a la belleza y al respeto por la vida.	Los niños y las niñas mostraron una postura crítica evidenciada en su discurso que da cuenta de las reflexiones respecto a las acciones del ser humano y su impacto a la naturaleza, permitiendo que transformen sus prácticas. Por ejemplo, la relación que han construido con los organismos que habitan la huerta y en sus entornos más cercanos (al caminar el Territorio).	Coexistir con lo vivo y la vida como forma de resistir y re-existir de forma más armónica con la naturaleza. Nuevas prácticas de vida que respeta y dignifican el Territorio, pensado desde un NosOtros.

Nota. adaptado de Pierre Rabhi (2008, citado en Cepeda y Jiménez, 2020).

Es por ello por lo que el proyecto es concebido como una propuesta de innovación pedagógica, en tanto que están inmersas las prácticas sociales, culturales, económicas, políticas y ambientales que permiten a las estudiantes y los estudiantes apropiarse de su Territorio, en síntesis “convoca ideas, creencias y experiencias contrastadas y asimiladas mediante la reflexión y la acción, en el marco de la relación sujeto-aprendizaje-contexto” (Parra *et al.*, 2021, p. 73).

Del mismo modo, se comprendió que la coexistencia es una forma amplia de entender la relación con las otras formas de vida y lo inerte, en tanto que se visibiliza todo el entramado de relaciones que están presentes en la dinámica educativa, comunitaria y ambiental, que permite redefinir a la escuela como un Territorio fundamental para la paz y la configuración de ciudadanías respetuosas con la naturaleza (Morales, 2016).

Finalmente, la coexistencia ha permitido tejer una relación desde la otredad, en la que el entramado de interacciones entre las estudiantes y los estudiantes, lo vivo y no vivo resignifica el Territorio desde sus procesos identitarios, como un aula viva que atraviesa las fronteras de la escuela, permitiendo así la formación política de las niñas y los niños, en tanto que se observó la capacidad de agenciamiento que tienen en la generación de alternativas de impacto para la comunidad, puesto que los procesos de enseñanza y aprendizaje fueron contextualizados.

Desafíos, lecciones aprendidas y recomendaciones para quienes deseen replicar la experiencia

El profesor se encuentra con varias limitaciones durante su ejercicio pedagógico. La primera barrera que termina siendo un desafío desde el componente innovador, es la precaria disposición de recursos económicos y materiales con los que disponen algunas de las instituciones educativas oficiales. No es un secreto que los colegios con mejor ubicación, en términos de centralización, se encuentran en mejores condiciones que otros que se hallan en las periferias. En nuestro caso, al tratarse de una institución cercana a la ruralidad de Usme, nos vimos en la posibilidad de construir y tejer puentes para resolver este impasse burocrático, encontrando herramientas técnicas, logísticas y administrativas en el tejido social e interinstitucional que fue fundamental para la ejecución del proyecto. Sin embargo, es una invitación para no romanizar la desigualdad a la que se ven expuestas muchas instituciones educativas.

En segundo lugar, la dimensión jurídico-administrativa que determinan las decisiones que se toman en una institución educativa, impidieron en ocasiones la ejecución de más actividades planificadas con varios meses de anticipación. Esto hace que quienes están en la cabeza de los colegios, eviten, por ejemplo, permitir las salidas pedagógicas por el proceso que deben realizar para que sean autorizadas y los efectos que podrían resultar de un evento inesperado durante el ejercicio pedagógico extramural.

Un tercer desafío que enfrentamos, estuvo relacionado con las herramientas técnicas y tecnológicas disponibles, puesto que, no se contaban con los materiales suficientes para crear el prototipo del biodigestor, la cantidad suficiente de palas, picas y regaderas y los materiales de laboratorio apropiados. Para ello, desarrollamos actividades colectivas que permitieron compartir e intercambiar dispositivos, conocimientos y saberes.

Quienes deseen replicar esta experiencia, les invitamos a contextualizar el proceso de enseñanza y aprendizaje, para generar interés en configurar el Territorio a través de la red de

relaciones comunitarias e interinstitucionales, desde una postura ético-política que sienta y piense una coexistencia con la naturaleza, que aporte a la construcción de paz desde el lugar de la escuela.

Conclusiones

Uno de los ejes centrales de la propuesta pedagógica fue lo vivo y la vida, por esta razón una de las principales apuestas del proyecto estuvo relacionada con la coexistencia, entendida como la posibilidad de convivir con todas las formas de vida, así como con aquellas condiciones que la permiten y que deben ser resignificadas como sujetos de derechos, tales como el agua, la tierra, las piedras, el aire, el fuego, entre otros, para transformar las dinámicas socioambientales de dominación y explotación presentes en el actual modelo económico dominante. Esto se pudo ver reflejado en el discurso de las niñas y los niños y sus familias, en el que expresan preocupación por la emisión de los gases de efecto invernadero, daños a los distintos ecosistemas y el reciente crecimiento urbanístico que ha mutado el territorio de Usme, conllevando a que muchas de las actividades se cocrearán con la intención de mitigar los impactos desde su cotidianidad, fomentando una postura crítica frente al accionar de la especie humana.

Del mismo modo, las estudiantes y los estudiantes fueron los actores principales de su proceso de aprendizaje, partiendo de la planeación y el desarrollo de ambientes pensados desde una metodología IAP, favoreciendo así el desarrollo de sus capacidades para aprender, liderar procesos y aportar a un trabajo colectivo, en el cual se tuvo presente uno de los fines de la educación, asociado con la formación para el respeto a los derechos humanos desde un ejercicio de autonomía y libertad que comprende el respeto por la vida, lo vivo, y la naturaleza, promoviendo la configuración de la escuela como un Territorio pluralista y de paz, en donde se participa en igualdad de condiciones y con una mirada equitativa (MEN, 2017).

Por tanto, entender a la escuela como un nodo articulador de la construcción del Territorio permitió tejer redes familiares, comunitarias e interinstitucionales que favorecen la comprensión de este, más allá de un espacio geográfico, como un entramado complejo de relaciones sociales, ambientales, económicas, políticas y culturales que configuran un sistema de prácticas, ritos y rituales, tradiciones y creencias que identifican a Usme y sus habitantes.

Como parte del reconocimiento del otro y de la coexistencia con todas las formas de vida, es imperativo que desde la escuela reflexionemos y llevemos a la praxis propuestas, iniciativas y estrategias que posibiliten una mirada diversa alrededor de aquellos grupos y personas que han sido históricamente discriminados. Por este motivo, el proyecto le apuntó a la construcción de conocimiento a partir del fortalecimiento de lo colectivo y comunitario, bajo una perspectiva

de alteridad que reconoce la otredad desde lo dialógico y lo práctico, que han resignificado las relaciones con el otro vivo y lo inerte desde una mirada más armónica y enriquecedora del vivir y ser en comunidad (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2022).

Finalmente, el proyecto fue construido entre las estudiantes y los estudiantes, sus familias y sus profesores acompañantes, para tejer una relación de enseñanza y aprendizaje desde los referentes de sentido del Territorio, sus problemáticas y alternativas de solución, entendiendo la educación como un eje transversal en el fortalecimiento y la emancipación de las comunidades.

Referencias

Alcaldía Mayor de Bogotá (2021). *Plan de Ordenamiento Territorial Bogotá Reverdece 2022-2035*. <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/pot-bogota-reverdece-2022-2035/articulo-del-pot-bogota-reverdece-2022-2035>

Alcaldía Mayor de Bogotá (2022). *Orientaciones para la revisión, fortalecimiento y actualización de los manuales de convivencia escolar. Hacia la incorporación del enfoque de género, enfoque diferencial por orientación sexual e identidad de género y enfoque restaurativo*. Dirección de Participación y Relaciones Interinstitucionales, Dirección de Inspección y Vigilancia, Subsecretaría de Integración Interinstitucional Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.ed.educacionbogota.edu.co/handle/001/3419>

Ávila-Ortiz, J. H. (2021). *Sin cemento ni olvido: proceso de patrimonialización en USME, “Hallazgo arqueológico Hacienda el Carmen (Bogotá)”*. [Tesis de maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia]. <http://repositorio.uptc.edu.co/handle/001/8822>

Barrero, E. (2020). *Clínica psicopolítica. Aportes para la Construcción de una Psicología de la Subversión en Tiempos de Horror Neoliberal*. Cátedra Libre.

Cepeda, J. y Jiménez, N. (2020). *Formas dignas de co-existencia. Experiencias agroecológicas para la transformación social en Colombia*. Editorial Universidad del Rosario; Universidad Nacional de Colombia. <https://doi.org/10.12804/tp9789587844856>

Dabas, E. (1993). *Red de Redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*. Paidós.

Fals, O. y Rodríguez, C. (1987). *Investigación Participativa*. La Banda Oriental.

- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.
- Ministerio de Educación Nacional (2017). *Programa de Educación para el ejercicio de los Derechos Humanos Eduderechos módulo 1*. https://www.mineduacion.gov.co/1780/articulos-241325_archivo_pdf.pdf
- Merchán, C. y Pulido, E. (2024). *El verde de mi montaña: experiencia de las niñas y los niños* [Manuscrito no publicado]. Departamento Biología. Universidad Pedagógica Nacional.
- Morales, T. (2016). *Manual para maestros que lloran por las noches. Libro de siembras de Culturas de Paz y Buen Vivir*. Secretaría de Educación de Guanajuato.
- ONU (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe* (LC/G. 2681-P/Rev).
- Parra, L., Menjura, M., Pulgarín, L. y Gutiérrez, M. (2021). Las prácticas pedagógicas. Una oportunidad para innovar en la educación. *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 17(1), 70–94. <https://doi.org/10.17151/rlee.2021.17.1.5>
- Pulido, E. (2013). Configuración del Territorio desde las ideas de lo vivo de estudiantes de séptimo del Instituto Educativo Distrital Juana Escobar. *Bio-grafía*, 6(11), 61.74. <https://doi.org/10.17227/20271034.vol.6num.11bio-grafia61.74>
- Roa, P. y Vargas, C. (2009) El cuaderno de Campo como estrategia de enseñanza en el Departamento de Biología de la UPN. *Bio-grafía*, 12(3), 80-91. <https://doi.org/10.17227/20271034.3biografia80.91>
- Quiceno, N. (2016). *Vivir Sabroso. Luchas y movimientos sociales afroatrateños, en Bojayá, Chocó, Colombia*. Universidad del Rosario. <https://doi.org/10.12804/th9789587387506>
- Silva, G. (2021). *Tecnologías ecológicas en la paca digestora de desperdicios orgánicos, generadores de: ambiente sano, trabajo digno, bienestar comunal* (p. 29-39). En Ossa, Correa y Ramírez. (2021). *Gestión integral de los residuos orgánicos hacia la sostenibilidad*. Ediciones comunicación científica. <https://acortar.link/N1aj6b>

Toledo, V. y Barrera, N. (2008). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria editorial.

Velásquez, L., Alvarado, S. y Barroeta, V. (2021). Investigación-acción-participativa: alternativa metodológica para el estudio de las comunidades. La visión de Orlando Fals Borda. *Revista Scientific*, 6(21), 314-335. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2021.6.21.17.314-335>

Citar artículo como:

Pulido-Montealegre, E., y Moreno-Maldonado, S. (2024). Guardianes de la Tierra: construyendo amor con el Territorio, una experiencia educativa de coexistencia en la escuela. *Educación y Ciudad*, (47), e3217. <https://doi.org/10.36737/01230425.n47.2024.3217>

Fecha de recepción: 19 de enero de 2024

Fecha de aprobación: 2 de mayo de 2024

Revista Educación y Ciudad indexada en:

Bases de datos especializadas
ERA (Educational research abstracts)
EBSCO-Education Source Academic Research Premier (EBSCO)
Academic Search Ultimate (EBSCO)
Publindex Colombia
Recursos de evaluación
REDIB
Directorio Latindex
Catálogo 2.0 Latindex
DOAJ
Bases de datos multidisciplinares
DOAJ
Dialnet
Catálogos, Directorios y Repositorios
Sucupira-CAPES
Biblat
Sherpa Romeo (verde)
WorldCat
Iresie
Actualidad Iberoamericana
OEI
CLASE
CRUE
E-revistas
Jisc Library Hub Discover
Base
ROAD
Índices
Google Scholar Metrics
PKP Index
Otros
MIAR
ERIH Plus
OpenAlex

Consulta y postulación de artículos:

<http://revistas.idep.edu.co>

Inquietudes e información:

educacionyciudad@idep.edu.co
Bogotá, D. C. Colombia