



Discimus

Revista Digital de Educación

ISSN: 2954-5781

NÚMERO 2/VOLUMEN 2

DICIEMBRE - 2023

Editorial

**¿PARA QUÉ INVESTIGAR EN
LA ESCUELA HOY?**

**LA REALIDAD DE LAS POLÍTICAS
LINGÜÍSTICAS EN COLOMBIA**

*Hacia una configuración de enseñanza de
las lenguas en clave intercultural*

**EL DERECHO A LA EDUCACIÓN
DE NIÑOS Y NIÑAS AFECTADOS
POR EL CONFLICTO ARMADO
EN COLOMBIA.**

*Una aproximación desde el campo de
estudio de los ideogramas.*

**INVESTIGACIÓN EN/PARA LA
ESCUELA**

Artículos selectos



ISSN: 2954-5781
REVISTA DIGITAL DE EDUCACIÓN



DISCIMUS, Revista Digital de Educación, es una publicación semestral enmarcada en el campo de la educación, la pedagogía y la didáctica, que busca la divulgación de resultados de investigación, reflexiones, ensayos, experiencias y escritos donde prima la investigación educativa como eje fundamental. Esta revista es editada por la Corporación Discimus y se rige bajo la licencia Creative Commons **CC BY-NC-SA**, que permite a los lectores compartir y adaptar el material siempre que se atribuya la autoría adecuada, no se use con fines comerciales y se mantenga la misma licencia en cualquier uso derivado.

Equipo Editorial

Cristhian Camilo Avendaño Rondon (*Director*)

Leonardo Avendaño Rondon (*Codirector*)

Iván Alirio Martínez Triana (*Coordinador Editorial*)

Erika Liliana Cruz León (*Gestión de Contenidos*)

Editor general del número

Cristhian Camilo Avendaño Rondon

DISCIMUS. Revista Digital de Educación
Volumen 2. Número 2. Diciembre de 2023
ISSN: 2954-5781 (En línea)
DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/vol2>

Bogotá- Colombia

contacto@revistadiscimus.com

Carrera 104No. 65b- 22 Código postal: 111041

revistadisicmus.com – Teléfono: (057-1) 456 85 19

CONTENIDO

Editorial

DE LA PREGUNTA A LAS PREGUNTAS: LA ESCUELA Y SUS PARA QUÉ

Leonardo Avendaño Rondón

LA REALIDAD DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN COLOMBIA: HACIA UNA CONFIGURACIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN CLAVE INTERCULTURAL 6-20

Cristian Camilo Reyes-Galeano

LUCHAS Y DESARRAIGOS POR LA TIERRA Y RESISTENCIAS JUVENILES POR EL DERECHO A LA CIUDAD EN EL POSTCONFLICTO: UNA MIRADA A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE LA PERIFERIA DE BOGOTÁ 21-46

Alba Lucía Cruz Castillo, Lady Daniela Herrera Cañón, Solange Stefania Lara Murcia, Ana María Moragallo e Ivonne Camacho

GUIONES Y RUTINAS: ACCIONES DEL PROFESORADO DESDE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA 47-64

Rosa Viviana Torres Martínez

GOBIERNO ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA: RASTREO DOCUMENTAL A PARTIR DE LA NOCIÓN DE GÉNERO 65-87

Ana Isabel Suárez Martínez

EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS AFECTADOS POR EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA. UNA APROXIMACIÓN DESDE EL CAMPO DE ESTUDIO DE LOS IDEOLOGEMAS 88-114

Sandra Milena Bello Gómez

CONTENIDO

**INTEGRACIÓN DE LA TRIGONOMETRÍA Y LA
TECNOLOGÍA EN LA AGRICULTURA: UNA
EXPERIENCIA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA STEM**

115-125

Edmundo Fabián Jaramillo Rivera

**FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA PARA EL
DESARROLLO SOSTENIBLE ANÁLISIS CRÍTICO:
APLICACIÓN DE UN AMBIENTE VIRTUAL DE
APRENDIZAJE**

126-140

*Dora Luz Gómez-Aguilar, Javier Andrés
Esteban-Muñoz y Edward Alejandro
Guevara-Ortiz*

**LITERATURA Y EDUCACIÓN ESTADÍSTICA CRÍTICA
PARA EL ABORDAJE DE PROBLEMAS SOCIALES EN
EL AULA: UNA PROPUESTA INNOVADORA EN
ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA**

141-157

Andrés Camilo Carrillo Acosta

**IMPACTOS DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN
PRIMARIA**

158-175

*Nestor Perico-Granados
Heidy Madeleine Arévalo-Algarra
Jenifer Paola Garza-Puentes*

**LA EVALUACIÓN DOCENTE: UN ANÁLISIS DE SU
IMPACTO EN LA IDENTIDAD NARRATIVA Y LA
POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA**

176-192

Iván A Martínez Triana

**COCREACIÓN DE NARRATIVAS DIGITALES MULTIMEDIA
CON ESTUDIANTES DE PRIMARIA A TRAVÉS DEL USO DE
INTELIGENCIAS ARTIFICIALES**

193-209

Danilo Muñoz Mendoza

**CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DEL APRENDIZAJE:
PROPUESTA PARA ARMONIZAR EL PROCESO
EVALUATIVO EN EL AULA**

210-233

Liliana Gavilán-Infante





LA REALIDAD DE LAS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS EN COLOMBIA: HACIA UNA CONFIGURACIÓN DE ENSEÑANZA DE LAS LENGUAS EN CLAVE INTERCULTURAL

THE REALITY OF LANGUAGE POLICIES IN COLOMBIA: TOWARDS AN INTERCULTURAL LANGUAGE TEACHING CONFIGURATION

Cristian Camilo Reyes-Galeano

Doctorando en Educación y Sociedad y Magíster en Didáctica de las Lenguas de la Universidad de La Salle. Docente de Planta de la Universidad del Quindío e Investigador del grupo ESAPIDEX-B en la línea de interculturalidad y formación bilingüe en contextos educativos.

Fecha de Recepción:

27 de octubre de 2023

Fecha de Aprobación:

04 de febrero de 2024

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art1>

Citar artículo como:

Reyes-Galeano, C. C. . (2024). La realidad de las Políticas Lingüísticas en Colombia: hacia una configuración de enseñanza de las lenguas en clave intercultural. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 6-20. <https://doi.org/10.61447/20231211/art1>

Resumen

Las políticas lingüísticas establecidas para el territorio colombiano han invisibilizado, marginado y subalternado otras subjetividades al concebir una única lengua en el proyecto de formación bilingüe. De igual manera, el estamento docente, desde esta apuesta de política lingüística y educativa, ha sido instrumentalizado e inhibido del sentido crítico y reflexivo en su práctica pedagógica, siéndole impuesto en su labor educativa el alcance de objetivos lingüísticos medibles y estandarizados que desconocen las realidades y emergencias situadas dentro de los propios contextos educativos. De manera alternativa, se argumenta que las políticas lingüísticas para la formación en lenguas deben ser dialogadas y concebidas como apuesta contrahegemónica por parte de los docentes y la comunidad educativa con aras a resignificar historias, experiencias y voces propias y de otros que han sido invisibilizadas. De igual manera, se hace necesario desde el campo de enseñanza de las lenguas (nativas o extranjeras)

concertar apuestas pedagógicas en clave crítica, intercultural y emancipatoria que posibiliten el reconocimiento y la superación de aquellas opresiones, marginaciones y segregaciones afrontadas por la otredad en el mismo contexto geográfico de vida y de existencia. Finalmente, se resalta la importancia del trabajo colectivo, desde los sentires de todos para contrarrestar así, las injusticias sociales que, desde el escenario educativo, se han legitimado; subordinando otras subjetividades y concepciones de mundo desde lenguas y culturas diferentes a aquellas que buscan estandarizar las políticas lingüísticas ancladas a los intereses del mundo moderno.

Palabras Clave:

Política lingüística, glotopolítica, enseñanza de idiomas, educación bilingüe.

Abstract

The linguistic policies established for the Colombian territory have made invisible, marginalized, and subordinated other subjectivities by conceiving a single language in the bilingual education project. Likewise, the teaching staff, from this linguistic and educational policy, has been instrumentalized and inhibited from a critical and reflective sense in their pedagogical practice, being imposed in their educational work the achievement of measurable and standardized linguistic objectives that ignore the realities and emergencies located within the educational contexts themselves. Alternatively, it is argued that language policies for language training should be dialogued and conceived as a counter-hegemonic bet on the part of teachers and the educational community in order to re-signify stories, experiences, and own voices and those of others that have been made invisible. Likewise, it is necessary from the field of language teaching (native or foreign) to coordinate

critical, intercultural, and emancipatory pedagogical approaches that make possible the recognition and overcoming of those oppressions, marginalizations and segregations faced by otherness in the same geographical context of life and existence. Finally, the importance of collective work is highlighted, from the feelings of all to counteract the social injustices that, from the educational scenario, have been legitimized; subordinating other subjectivities and conceptions of the world from languages and cultures different from those that seek to standardize the linguistic policies anchored to the interests of the modern world.

Keywords:

Language policy, glotopolity, language teaching, bilingual education

Introducción

A lo largo de la historia, la educación, como institución social, ha jugado un rol importante en cuanto a la ejecución de legislaciones que, a nivel político y/o gubernamental se decretan para el colectivo social. Así pues, diferentes iniciativas políticas se han trazado como gubernamental frente a los intereses del orden económico global. Conviene destacar, aquellas políticas de orden lingüístico; establecidas para distintos países, en particular para aquellos situados dentro de la geografía latinoamericana; sujetas a intereses de tipo político y económico, en las cuales se asumen desafíos más de carácter internacional que hacia las propias urgencias del colectivo de cada país. De esta manera, en las últimas décadas, las políticas lingüísticas han logrado posicionarse dentro de los sistemas educativos a partir de las prácticas formativas para la denominada “formación bilingüe”, situando discursos y acciones propias de la colonización del poder, del saber y del ser, toda vez que se hace un desconocimiento de otras subjetividades, saberes, contextos y pluralidades (Hurie, 2018; Morales, 2019; Sousa Santos, 2010).

En congruencia con lo anterior, diferentes instituciones gubernamentales de orden internacional como el Fondo Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, la Organización de las Naciones Unidas y cada una de sus dependencias, en relación con la cultura y la educación, siguen estableciendo apuestas que den cuenta de un desarrollo educativo inclusivo y equitativo (Organización Internacional del Trabajo, 2017). Es por esto por lo que, se asumen lineamientos de una educación por competencias, estandarizada y alineada a una formación para que los ciudadanos puedan desenvolverse ante las exigencias de la economía y la comunicación de un mundo global y desde la cual se traza una apertura cultural y social (Cárdenas & Miranda, 2014; Miranda, 2016).

Ahora bien, dentro del contexto educativo colombiano, dicho propósito global educativo, configurado dentro de las políticas lingüísticas nacionales, ha consolidado una formación homogeneizante para los distintos grupos poblacionales del territorio colombiano, llevando a considerar una única lengua extranjera [el inglés] como potencial de desarrollo; posicionando, además, un discurso político, económico, social y cultural de prestigio para ésta, ignorando,

subalternando y pormenorizando otras lenguas y culturas propias del espacio geográfico colombiano (Y. J. Fandiño-Parra, 2021; García-León & García-León, 2012; Rodrigues et al., 2019). A partir de lo anterior, vale la pena replantear, críticamente, el fin y el sentido dado a las políticas lingüísticas que rigen el actual sistema educativo colombiano, las cuales deben reconfigurarse de modo que fomenten saberes interculturales y comunicativos que permitan reconocer la diversidad lingüística y cultural desde la lengua materna (L1) y la lengua extranjera (LE); estructurando además formas alternativas, colaborativas, críticas, sentidas para configurar una enseñanza de lenguas en clave intercultural.

Diversidad lingüística y cultural invisibilizada

Las políticas lingüísticas establecidas para los contextos latinoamericanos se han caracterizado por el deseo de dominación, de superioridad, de clasificación de otros individuos, hasta el punto de invisibilizarlos (Cisneros Estupiñan & Mahecha, 2020; Quijano, 2014). En particular, se habla de una “formación bilingüe” que asume la enseñanza y el aprendizaje de una única lengua extranjera [el inglés], pero que desconoce en su totalidad aquellas lenguas ancestrales y nativas que están situadas dentro del mismo territorio (García-León & García-León, 2012; Montoya Ávila, 2013); aquellas lenguas y culturas que han estado entre luchas y resistencias frente a los ejercicios de poder de la colonización, asimismo, aquellas lenguas, culturas, pueblos y sujetos que han sido marginados e invisibilizados en territorios que, hoy día se desconocen y se asocian con vulnerabilidad, pobreza e ignorancia.

En este sentido, autores como García León y García León (2014) y Hurie (2018) hacen un énfasis crítico, en como la política lingüística colombiana, pensada desde el inglés como lengua extranjera, ha intentado dar legitimidad a las subjetividades de grupos étnicos y a las historias y memorias propias del conflicto armado que ha afrontado Colombia en los últimas décadas. De esta manera, se naturaliza que los saberes del mundo occidental moderno se impongan sobre otros saberes y otros seres, con el fin de validar un conocimiento absoluto y unívoco, al cual todos los colectivos sociales de un determinado país debe inscribirse (Sousa Santos, 2010). Lo anterior, son rasgos de una Colonialidad del saber y del ser que subyacen en el discurso de las directrices nacionales como el Plan Nacional de Bilingüismo (Ministerio de Educación Nacional,

2006), desde el cual se han emitido una serie de lineamientos para la enseñanza del inglés como lengua extranjera; restringiendo otras iniciativas de formación lingüística plurilingüe como la de aquellos grupos que coexisten con varias lenguas y dialectos hablados en resguardos, palenques y asentamientos.

Por otra parte, si bien se reconoce la apuesta educativa en cuanto a la formación en inglés como lengua extranjera para el contexto educativo colombiano, es de resaltar la desigualdad en cuanto al acceso a ésta, para los grupos sociales situados en los diferentes escenarios educativos. Ejemplo de lo anterior son las apuestas e inversiones desiguales que, desde las políticas lingüísticas, se trazan para los territorios rurales, para los cuales se piensa una educación desde el ámbito urbano, desconociendo el sentir y las realidades de aquellos que habitan en el entorno rural (Farrell et al., 2017; Garcia-Botero & Reyes-Galeano, 2022). Así pues, no es de extrañar que, para estos contextos, no haya materiales que cuenten con la misma calidad de aquellos enviados a las instituciones de las grandes ciudades, o que los docentes no cuenten con el mismo acceso a la formación y a los salarios que se definen para los docentes de contextos urbanos (Cárdenas & Miranda, 2014).

Con esto, se quiere sustentar que la actual política lingüística colombiana, desde sus directrices y lineamientos educativos, ha impuesto una estandarización, validación y medición para los diferentes sujetos dentro de los escenarios educativos. En últimas, se visibiliza una política lingüística que primero, no es en bilingüismo, sino por el contrario en inglés como lengua extranjera, desde el cual, se acentúan aún más las desigualdades de orden social, cultural y económico de un país del que se desconoce su diversidad cultural, étnica y lingüística; segundo, que no fomenta una enseñanza y aprendizaje de la lengua extranjera desde el autorreconocimiento y la relativización de saberes propios de la lengua y la cultura materna en relación con la lengua y la cultura extranjera; y finalmente, que no establece, desde los escenarios de aprendizaje, compromisos éticos y políticos de transformación ante las injusticias sociales que emergen en el propio contexto del estudiantado.

Formas alternativas, colaborativas, críticas, sentidas para la Enseñanza de las Lenguas

Desde las políticas lingüísticas que se han establecido para los contextos educativos latinoamericanos, los docentes de lenguas han sido asumidos como ejecutores de directrices, lineamientos y estándares limitando su pensamiento y actuar como agente de saber (Cisneros Estupiñan & Mahecha, 2020; Fandiño Parra & Bermúdez Jiménez, 2016; Gallego-Tavera et al., 2020) . Ante los intereses de orden técnico que asumen la política y la planificación lingüística, los docentes pasan a ser quienes implementan y ejecutan los proyectos y planeaciones educativas establecidas de manera macro por las diferentes entidades internacionales y ministerios; siendo también sometidos a una evaluación estandarizada de saberes lingüísticos, y a la cual, deben hacer llegar a los estudiantes que les son encomendados (Cárdenas & Miranda, 2014; García León & García León, 2014; Miranda, 2016). Por lo anterior, se afirma que la responsabilidad de responder a los desafíos de un *“bilingüismo global”* recae sobre la labor de los docentes, los cuales han sido subordinados a un rol técnico, instrumental y condicionados a ítems de resultados estandarizados.

Retomando entonces lo anterior, ¿hasta qué punto los docentes han sido oprimidos e instrumentalizados? ¿es ese el sentido de una pedagogía crítica y reflexiva para una escuela situada en medio de los desafíos sociales, políticos, económicos y culturales del siglo XXI? En realidad, la labor educativa, en particular desde la enseñanza de las lenguas, ha asumido las apuestas pedagógicas y didácticas para dar prestigio a una única lengua [el inglés], perpetrando su hegemonía, desconociendo y encubriendo, de manera consciente o inconsciente, al otro, racializándolo y segregándolo en todo su sentido de ser, de estar y de sentir en un determinado momento y lugar (Borelli et al., 2020; Cisneros Estupiñan & Mahecha, 2020; Y. Fandiño-Parra & Bermúdez-Jiménez, 2016; Quijano, 2014). Asimismo, la práctica pedagógica se ha configurado como imposición de discursos ideológicos y hegemónicos en los cuales no se da apertura y reconocimiento a los mundos diversos y plurales.

Para Moreno Medrano y Corral Guillé (2019), dichas apuestas prolongan y remarcan una hegemonía de poder donde son otros estamentos e instituciones quienes delimitan, controlan y deciden el cómo y el para qué de una educación que, en últimas, homogeniza y desconoce la

pluralidad de las distintas regiones y territorios de un país. En Colombia, por ejemplo, los docentes asumen, dentro de sus prácticas educativas, alcanzar los objetivos de formación establecidos dentro del currículo sugerido para la enseñanza del inglés; desconociendo las necesidades del mismo contexto educativo y aculturizando desde los saberes del hombre blanco, del norte global y al cual se debe imitar para ser inserto en el mundo global (Díaz-Torres, 2020; Hurie, 2018). Y ante este escenario ¿cómo podría pensarse en formas “otras” de asumir la formación en lenguas? ¿cuál sería la apuesta educativa? ¿es posible hablar de formas alternativas y críticas en la enseñanza de lenguas segundas y/o extranjeras? Frente a estos interrogantes, se destacan otras prácticas educativas y de vida, asumidas por docentes campesinos, indígenas, afros, palenqueros y comunidades RROM, las cuales se trabajan y enraízan en y por sus territorios, preservando sus saberes y cosmovisiones, dialogando entre todos en cuanto a los intereses inmediatos y los sentires situados de la propia comunidad. En estos espacios las lenguas (étnicas, español e inglés) dialogan con la comunidad y no se imponen, los docentes son mediadores y los saberes se sitúan dentro de los mismos contenidos de aprendizaje (Arismendi, 2016; Borelli et al., 2020; Pinheiro-Barbosa, 2020; Truscott De Mejía, 2016).

Hacia una configuración de enseñanza de las lenguas en clave intercultural

Pensar en una forma alternativa, crítica, emergente para asumir la formación en lenguas extranjeras en los distintos contextos que han sido excluidos desde la planificación de políticas lingüísticas, implica hacer una apuesta contrahegemónica en clave intercultural que lleve a reconocer cosmovisiones, epistemologías, mundos y sentires “otros”, situados en distintos momentos y contextos. En otras palabras, se hace necesario pensar en una forma “otra”, subversiva, transgresora, rebelde que de respuestas alternativas a aquellas opresiones, marginaciones, injusticias que el actual mundo moderno ha perpetrado desde sus intereses capitalistas, patriarcales, androcéntricos, racializadores, excluyentes y segregantes para aquellos sujetos “otros”(de Sousa Santos, 2010; Sousa Santos, 2014). En este sentido, es necesario desde el rol de docentes desaprender lo aprendido, para “aprender y construir desde y con los de abajo” (Rodrigues et al., 2019, p. 4), es decir, actuar y dialogar con aquellos grupos humanos

diversos, que han sido oprimidos, desconocidos, ignorados, deslegitimados y cuyas subjetividades se han pormenorizado, para así, construir, configurar, situar una apuesta formativa “otra”, desde el campo de las lenguas que se desligue de los intereses hegemónicos, globales y estandarizados del norte neoliberal.

Por ello, desde distintos saberes, disciplinas y territorios geográficos es posible hacer una apuesta crítica a una educación intercultural crítica, en la cual, se conciba, germine y coseche una forma alternativa que de visibilidad a los “otros” que han sido negados y excluidos. De modo particular, en el campo de formación en lenguas, las políticas lingüísticas que se delimitan para países como Colombia deberían potenciar un diálogo intercultural entre las lenguas extranjeras y las lenguas locales (español, lenguas étnicas, palenqueras, creole), fomentando no solo el reconocimiento de la cultura de la lengua meta, sino por el contrario, creando diálogos entre ambas culturas, resaltando la diversidad étnica, social, cultural y los saberes enraizados en los distintos grupos y colectividades humanas.

Para ejemplificar, la planificación lingüística de los distintos territorios podría considerar las acciones de resistencia frente a la hegemonía y colonización de diferentes países anglófonos, francófonos e hispanos, en cuanto a la preservación de los saberes transmitidos de generación en generación, a través de la tradición oral llegando hasta la actualidad. Asimismo, deconstruir todas aquellas acciones de reificación desde las cuales distintos grupos humanos han sido invisibilizados y racializados con el fin de alcanzar un único estándar (Fernández Mouján, 2019). Por otra parte, reconocer aquellos sujetos que han sido estigmatizados, desterrados y segregados porque sus saberes han sido considerados profanos, oscuros y bárbaros, no legitimados por el hombre blanco e indignos de ser conocidos (Ramallo, 2017). Además, las luchas y resistencias de mujeres y “sujetos otros” que han luchado en pro de una liberación, una vida justa y digna para los suyos, pero a quienes se les silenció, martirizó e invisibilizó en su tiempo y que, hoy día, vale la pena enunciarlos porque sus discursos son aún vigentes (Cunha & Casimiro, 2019; Morales, 2019; Walsh, 2017). Todas estas temáticas podrían validarse dentro de la misma planificación lingüística, en modo dialógico y colegiado entre los miembros de la comunidad educativa y los estamentos políticos con el fin de trazar nuevos horizontes de

resignificación dentro del sistema educativo. En otras palabras, hacer, pensar, construir, configurar una forma “otra” para la enseñanza de las lenguas en el que se piense, conciba, establezca y posicione una enseñanza y aprendizaje para muchos mundos.

Esta apuesta contrahegemónica para la formación en lenguas es un ejercicio donde los docentes están llamados a resignificar las propias historias, experiencias y voces de aquellos invisibilizados (Sharma & Ahmad Mir, 2019; Sousa Santos, 2009). En este sentido, la política lingüística pasaría a ser planificada desde el sentir de los propios actores educativos, maestro.as, estudiantes, padres de familia, vecindario y comunidad, dándoles voz y participación como herramienta de enunciación, de liberación y de rehumanización (Busquets, 2015; Cabaluz-Ducasse, 2016; García Caballero et al., 2019; Ramallo, 2017). Aquí, todos son invitados a re – imaginar y replantear una educación, particularmente desde las lenguas, desde sus propios sentires y necesidades, y no desde el interés del orden global, político y económico que margina a los grupos humanos diversos. Por el contrario, en el diálogo y en el consenso, todos son llamados a decidir, a proponer, a validar y a reconocer planes de formación transversalizados con otros saberes, disciplinas y contextos, además, que imbrican en las prácticas cotidianas de los distintos grupos haciendo comprensiones de la existencia sin deslegitimar a los otros en cuanto su ser y estar en el entorno (Barrera de la Torre, 2018; Ramallo, 2017).

Pensar en otras posibilidades desde lo ya construido y establecido

Existe, empero, múltiples políticas y apuestas lingüísticas que siguen validando el inglés como lengua de prestigio y de desarrollo, desde la cual es posible alcanzar máximo potencial y apertura en el mundo global (Benavides, 2021; Cisneros Estupiñan & Mahecha, 2020). Si bien se reconocen los avances y los desafíos del mundo moderno, la comunicación sin fronteras, la importancia de relacionarse con otros entornos y el desarrollo de habilidades comunicativas para lograr desenvolverse en diferentes escenarios sociales, culturales y económico; también vale la pena pensar que esto no es posible únicamente desde el inglés, también podría darse una apertura a otras lenguas extranjeras que han tenido tradición histórica en diferentes escenarios del contexto social, educativo y cultural del territorio colombiano, en el cual, la lengua francesa, alemana e italiana han influenciado en las dinámicas socioculturales del país

(González, 2010), así mismo, podría apreciarse la lengua portuguesa toda vez que se comparte fronteras con Brasil, territorios en los cuales se podría favorecer un diálogo y formación intercultural entre sus habitantes (Borelli et al., 2020; Ospina & Gil, 2020).

Para simplificar lo anteriormente expuesto, se resalta la importancia de la enseñanza de lenguas (nativas o extranjeras) en clave y conexión con las realidades de los hombres y mujeres que viven aislados de un contexto urbano; apuestas de formación lingüística pensadas, situadas, dialogadas y posicionadas dentro del mismo sentir de las comunidades. En definitiva, la lengua materna y extranjera(s) se convierten en insumos para el autorreconocimiento, permitiendo hacer un diálogo de saberes, de posibilidades y donde ninguna lengua o cultura se impone sobre la otra. Por el contrario, son otras oportunidades para visibilizar, comprender, comparar e interactuar con el mundo y con otros sujetos (Borelli et al., 2020; Kumaravadivelu, 2001; Starkey, 2003).

A modo de conclusión

Luego de presentar estos argumentos, se concluye que las políticas lingüísticas establecidas para el territorio colombiano han invisibilizado, marginado y subalternado otras subjetividades al concebir una única lengua en el proyecto de formación bilingüe. Asimismo, se crítica la instrumentalización que dicha política lingüística ha hecho con el estamento docente, inhibiéndolos de su práctica pedagógica crítica y limitándolos únicamente a perseguir objetivos lingüísticos medibles y estandarizados desconociendo las realidades y emergencias situadas dentro de sus propios contextos educativos. De manera alternativa, se argumenta que las políticas lingüísticas para la formación en lenguas deben ser dialogadas y concebidas como apuesta contrahegemónica de los docentes y la comunidad educativa con aras a resignificar sus propias historias, experiencias y voces invisibilizadas. De igual manera, que desde ese campo de enseñanza de lenguas (nativas o extranjeras) se concierten apuestas pedagógicas en clave crítica, intercultural y emancipatoria que posibiliten un reconocimiento y la superación de aquellas opresiones, marginaciones y segregaciones afrontadas por la otredad en el mismo contexto geográfico de vida y de existencia. En definitiva, es un trabajo en colectivo, desde los sentires de todos para dar respuesta a las injusticias sociales que desde el escenario educativo

se legitiman; subordinando otras subjetividades y concepciones de mundo desde lenguas y culturas diferentes a aquellas que buscan estandarizar las políticas lingüísticas ancladas a los intereses del mundo moderno.

REFERENCIAS

- Arismendi, F. A. (2016). La competencia plurilingüe y pluricultural en la formación de futuros docentes de lenguas extranjeras en una universidad pública en Colombia. *Folios*, 1(44), 109-125. <https://doi.org/10.17227/01234870.44folios109.125>
- Barrera de la Torre, G. (2018). Las «otras» geografías en América Latina: alternativas desde los paisajes del pueblo Chatino. *Íconos - Revista de Ciencias Sociales*, 61, 33-50. <https://doi.org/10.17141/iconos.61.2018.2915>
- Benavides, J. E. (2021). Level of English in Colombian Higher Education: A Decade of Stagnation. *Issues in Teachers' Professional Development*, 23(1), 73. <https://doi.org/10.15446/profile.v23n1.83135>
- Borelli, J. D. V. P., Silvestre, V. P. V., & Pessoa, R. R. (2020). Towards a decolonial language teacher education. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(2), 301-324. <https://doi.org/10.1590/1984-6398202015468>
- Busquets, M. B. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas. *Relaciones*, 36(141), 75-102. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292015000100075
- Cabaluz-Ducasse, J. F. (2016). Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político. *Educación y Educadores*, 19(1), 67-88. <https://doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.4>
- Cárdenas, R., & Miranda, N. (2014). Implementación del Programa Nacional de Bilingüismo: un balance intermedio. En *Educ. Educ* (Vol. 17, Número 1).
- Cisneros Estupiñan, M., & Mahecha, M. Á. (2020). Enseñanza de la(s) lengua(s) en Colombia desde una perspectiva glotopolítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 35, 157-178. <https://doi.org/10.19053/0121053x.n35.2020.10553>
- Cunha, T., & Casimiro, I. (2019). Epistemologías del Sur y Alternativas Feministas de vida. Las Cienicientas de nuestro Mozambique quieren hablar. En *Territorios en conflicto. Claves para la construcción de alternativas de vida*. (pp. 71-118). <http://www.gernikagoratur.org>
- de Sousa Santos, B. (2010). From the Postmodern to the Postcolonial - and Beyond Both. En E. Gutiérrez Rodríguez, M. Boatca, & S. Costa (Eds.), *Decolonizing European Sociology. Transdisciplinary Approaches*. Ashgate.
- Díaz-Torres, E. (2020). *Educación Rural y Desarrollo Social en Colombia*.
- Fandiño-Parra, Y., & Bermúdez-Jiménez, J. (2016). Planificación y política lingüística en Colombia. *Revista de la Universidad de La Salle*, 69, 137-155.

- Fandiño-Parra, Y. J. (2021). Decolonizing English Language Teaching in Colombia: Epistemological Perspectives and Discursive Alternatives. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 23(2), 166-181. <https://doi.org/10.14483/22487085.17087>
- Fandiño Parra, Y., & Bermúdez Jiménez, J. (2016). Bilingüismo, educación, política y formación docente: una propuesta para empoderar al profesor de lengua extranjera. *Documento de Investigación Educativa*.
- Farrell, J. P., Manion, C., & Rincón-Gallardo, S. (2017). Reinventar la escuela: alternativas radicales exitosas del sur global. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 9-40. <https://www.redalyc.org/journal/270/27052400002/>
- Fernández Mouján, I. (2019). Del término descolonización y sus derivas pedagógicas. *Paedagogica Historica*, 55(1), 8-20. <https://doi.org/10.1080/00309230.2018.1508240>
- Gallego-Tavera, S. Y., Acevedo Valencia, J. M., Polo Salcedo, A. L., & Gómez Gómez, S. A. (2020). Políticas lingüísticas colombianas: aciertos y desaciertos. *Revista Innovación Digital y Desarrollo Sostenible*, 1(1), 68-83. <https://doi.org/10.47185/27113760>
- García-Botero, J., & Reyes-Galeano, C. C. (2022). English Teaching in Colombian Rural Schools: Challenges and Oportunities. *Revista Boletín REDIPE*, 11(7), 41-55. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1853>
- García-León, J., & García-León, D. (2012). Políticas lingüísticas en Colombia: tensiones entre políticas para lenguas mayoritarias y lenguas minoritarias. *Boletín de filología*, 47(2), 47-70. <https://doi.org/10.4067/s0718-93032012000200002>
- García Caballero, Á. M., Fierro Chong, B. M., & Montañó Calcines, J. R. (2019). Pensar, sentir y vivir la lengua en la actividad comunicativa pedagógica. *Varona*, 69, 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671311014>
- García León, D. L., & García León, J. E. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 49. <https://doi.org/10.19053/0121053X.2338>
- González, L. (2010). Hacia una revolución francesa en la investigación sobre la didáctica del francés en Colombia. *Signo y pensamiento*, ISSN 0120-4823, Vol. 29, N°. 57, 2010 (Ejemplar dedicado a: Polifonías y horizontes investigativos. Discursos y relatos, procesos sociales, industrias culturales y prácticas), págs. 496-504, 29(57), 496-504. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3631449&info=resumen&idioma=ENG>
- Hurie, A. H. (2018). ¿Inglés para la paz? Colonialidad, ideología neoliberal y expansión discursiva en Colombia Bilingüe. *Ikala*, 23(2), 333-354. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n02a09>
- Kaplan, R. B. (2013). Language planning. *Applied Research on English Language*, 2(1), 1-12. <https://doi.org/10.22108/are.2013.15459>
- Kumaravadivelu, B. (2001). Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. <https://doi.org/10.2307/3588427>

- Ministerio de Educación Nacional, de C. (2006). Serie lineamientos curriculares Idiomas Extranjeros Presentación Introducción. *Ministerio de Educación Nacional de Colombia*, 69. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_7.pdf
- Miranda, N. (2016). *Bilingual Colombia Program: Curriculum as Product, Only?* (Vol. 31). <https://repository.upenn.edu/wpel>
- Montoya Ávila, A. (2013). La incidencia de las políticas y la planeación lingüísticas en las actitudes lingüísticas de los colombianos. *Forma y Función*, 26(1), 237-260. <https://repositorio.unal.edu.co/handle/unal/74051>
- Morales, I. H. (2019). *Hacia un currículum feminista decolonial Towards a decolonial feminist curriculum* (Vol. 28).
- Moreno Medrano, L. M., & Corral Guillé, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1-20. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-003)
- Organización Internacional del Trabajo. (2017). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Manual de referencia Sindical sobre la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/@ed_dialogue/@actrav/documents/publication/wcms_569914.pdf
- Ospina, N. S., & Gil, E. G. (2020). Speaking of language policy and teacher education: Teachers' voices draw their own portraits. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(1), 163-188. <https://doi.org/10.1590/1984-6398201914737>
- Pillay, T., & Karsgaard, C. (2022). Global citizenship education as a project for decoloniality. *Education, Citizenship and Social Justice*. <https://doi.org/10.1177/17461979221080606>
- Pinheiro-Barbosa, L. (2020). Sensing/thinking and revolutionary pedagogies in the educational and political praxis of social movements in latin america. *Revista Colombiana de Educacion*, 1(80), 269-290. <https://doi.org/10.17227/RCE.NUM80-10794>
- Quijano, A. (2014). Colonialidad del poder y clasificación social. En *Cuestiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder* (pp. 285-327). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Ramallo, F. (2017). Narrative decolonial (re) scripture lessons of history and other: between bets and context. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 14(14), 1-17. <https://doi.org/10.19137/els-2017-141407>
- Rodrigues, W., Albuquerque, F. E., & Miller, M. (2019). Decolonizing english language teaching for brazilian indigenous peoples. *Educação and Realidade*, 44(2). <https://doi.org/10.1590/2175-623681725>
- Sharma, N., & Ahmad Mir, S. (2019). Decolonizing education: Re-schooling in India. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1-10. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2019\)0052-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2019)0052-007)

- Sousa Santos, B. de. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social* (J. G. Gandarilla Salgado (ed.); CLACSO). Siglo XXI Editores S.A.
- Sousa Santos, B. de. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce.
- Sousa Santos, B. de. (2014). *Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo*.
- Starkey, H. (2003). Intercultural Competence and Education for Democratic Citizenship: Implications for Language Teaching Methodology. En M. Byram (Ed.), *Intercultural Competence* (pp. 63-83). Council of Europe. <https://rm.coe.int/09000016806ad2dd>
- Truscott De Mejía, A. M. (2016). Teacher development for bilingual education in Colombia: Towards teacher empowerment. *Estudios Sobre Educacion*, 31, 15-35. <https://doi.org/10.15581/004.31.15-35>
- Walsh, C. (2017). Gritos, Grietas y Siembras de vida. Entretejerer de lo pedagógico y lo decolonial. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales prácticas insurgentes de resistir (re) existir y (re) vivir* (Vol. 2, pp. 17-45). <http://agoradeeducacion.com/doc/wp-content/uploads/2017/09/Walsh-2017-Pedagogías-Decoloniales.-Prácticas.pdf>



LUCHAS Y DESARRAIGOS POR LA TIERRA Y RESISTENCIAS JUVENILES POR EL DERECHO A LA CIUDAD EN EL POSTCONFLICTO: UNA MIRADA A LA CONSTRUCCIÓN DE PAZ DESDE LA PERIFERIA DE BOGOTÁ

STRUGGLES AND UPROOTING FOR LAND AND YOUTH RESISTANCE FOR THE RIGHT TO THE CITY IN THE POST-CONFLICT: A LOOK AT THE CONSTRUCTION OF PEACE FROM THE PERIPHERY OF BOGOTÁ

Alba Lucía Cruz Castillo
Docente Investigadora Universidad de La Salle
Lady Daniela Herrera Cañón
Trabajadora Social Universidad de La Salle
Solange Stefania Lara Murcia
Trabajadora Social Universidad de La Salle
Ana María Moragallo
Trabajadora Social Universidad de La Salle
Ivonne Camacho
Trabajadora Social Universidad de La Salle

Fecha de Recepción:

24 de abril de 2023

Fecha de Aprobación:

14 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art2>

Citar artículo como:

Cruz Castillo, A. L. . ., Herrera Cañón, L. D., Lara Murcia, S. S., Mora Gallo, A. M. M., & Camacho Barbosa, I. N. . . (2024). Luchas y desarraigos por la tierra y resistencias juveniles por el derecho a la ciudad en el postconflicto: una mirada a la construcción de paz desde la periferia de Bogotá. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 21-46. <https://doi.org/10.61447/20231211/art2>

Resumen

El presente texto da cuenta de una investigación realizada a partir del año 2022, en el barrio El Recuerdo Sur de la Localidad de Ciudad Bolívar-Bogotá, cuyo propósito es contribuir a la generación espacio público y la reivindicación al derecho a la ciudad y que ha desplegado otras comprensiones sobre la necesidad de mirar la periferia, sus luchas sociales y resistencias colectivas en una perspectiva de postconflicto. El artículo da cuenta por lo tanto, del ejercicio metodológico en el acompañamiento y diálogo con esta comunidad que permitió visibilizar factores de marginalidad y exclusión social asociados a estas luchas y resistencia y el rol que los jóvenes cumplen en este proceso y que particularmente hacen del territorio un entramado de disputas que se encarnan en formas de reclamos sociales, que dan cuenta de una historicidad de colonizadores populares desplazados y desarraigados como efecto de la violencia social y política en Colombia.

Palabras Clave:

Territorio, desplazamiento, colonización popular, postconflicto

Abstract

This text gives an account of an investigation carried out from the year 2022, in the El Recuerdo Sur neighborhood of Ciudad Bolívar-Bogotá, whose purpose is to contribute to the generation of public space and the claim to the right to the city and that has unfolded other understandings about the need to look at the periphery, its social struggles and collective resistances in a post-conflict perspective. The article gives an account, therefore, of the methodological exercise in the accompaniment and dialogue with this community that helped to make visible factors of marginality and social exclusion associated with these struggles and resistance and the role that young people play in this process and that they particularly make of the territory a network of disputes that are embodied in forms of social claims, which account for a historicity of displaced and uprooted popular colonizers as an effect of social and political violence in Colombia.

Keywords:

Language policy, glotopolicy, language teaching, bilingual education

Introducción

El barrio El Recuerdo Sur, está ubicado en la periferia del sur de la ciudad de Bogotá, en la localidad de Ciudad Bolívar, la cual se ha constituido como un sector de recepción del desplazamiento forzado, consecuencia del conflicto armado, social y político colombiano. Lo anterior, ha implicado que personas de distintas regiones del país sean obligadas a salir de sus hogares, llegando a la ciudad con la esperanza del cambio. El observatorio Distrital e Víctimas del Conflicto Armado (2022) publicó en su más reciente boletín trimestral de víctima residentes en la ciudad con cifras correspondientes de agosto a octubre de 2022, que la Localidad de Ciudad Bolívar acoge a aproximadamente 37.962 personas; de las cuales se tiene presente que una cantidad de esta cifra están en El Recuerdo Sur.

Siguiendo la misma línea, el hecho que el barrio El Recuerdo Sur se encuentre en la periferia, ha significado históricamente que el contexto sea problemático, debido a que los sujetos han tenido que construir sus hogares en territorios precarios en salubridad, trabajo, seguridad, educación, entre otros y también, han tenido la imposibilidad de tener un derecho a la ciudad óptimo. Al ser una zona situada en la periferia de la capital, no se pueden acceder a las mismas oportunidades que las personas del centro, como un transporte más asequible, o trabajos mejor remunerados. Igualmente, se presenta en el territorio conflictividad social que se concreta en situaciones como la presencia de grupos delictivos que ejercen acciones de microtráfico de sustancias psicoactivas, violencia social, homicidios, secuestros, extorsiones y amenazas. De acuerdo al portal de Noticias RCN (2022) en el artículo estas son algunas de las estructuras criminales que delinquen en Ciudad Bolívar según la Policía Nacional, Las Águilas Negras, el ELN (Ejército de Liberación Nacional) y los Yayas.

Por otra parte, la marginalidad, la estigmatización y las etiquetas, acompañan a los jóvenes que habitan en la periferia, quienes para el 2020 según el Informe de Rendición Pública de Cuentas de infancia, adolescencia y juventud de Bogotá (Alcaldía de Bogotá, 2020) eran 152.376 jóvenes; dicha marginalidad se evidencia en el rechazo que viven, el cual está asociado a la conflictividad social y a la vulneración de derechos humanos.

Por lo anterior emergen luchas sociales que persisten y en las que los jóvenes también reclaman su espacio social y político, ello sumado al reclamo por la ciudad frente a las dificultades cotidianas que se evidencian en El Recuerdo Sur y como ya se enfatizó, muchos de sus habitantes en cabeza de los jóvenes u otros pobladores, han decidido organizarse en colectivos sociales que resisten y luchan por los derechos que han sido y que son vulnerados, como lo es el derecho a la ciudad, y en las acciones que proponen en este aspecto al mejoramiento al espacio público. Estos colectivos trabajan por la defensa del territorio, los ecosistemas, la legalización del barrio, de los servicios públicos y la defensa misma de la vida; un ejemplo de estos colectivos liderados por jóvenes son *Survamos* y *Sotavento*, el primero de acuerdo con Daniel Fandiño (2018), en su artículo para el Cartel urbano, '*Survamos*': resistencia artística en Ciudad Bolívar contra la minería y la estigmatización para el Cartel urbano resiste a través de proyectos artísticos como grafitis, en los cuales se plasman problemáticas ambientales como lo son la extracción de materiales como arena, recebo, grava, piedra y arcilla, también por la contaminación en el barrio, ya que, este está cerca del relleno sanitario Doña Juana, igualmente, esta organización con el arte hace un llamado ante la exclusión y la estigmatización por vivir en esta zona y por las dificultades que se presentan por un derecho a la ciudad óptimo. El segundo colectivo, *Sotavento*, según Esteban Bastidas (2023), en Entrevista personal para el trabajo de grado "Luchas y resistencias territoriales juveniles: una voz por la exigibilidad de derechos", ejerce sus acciones resistentes, a partir de la educación, desarrollan cursos de talleres para los jóvenes que no tienen acceso a estos procesos formativos; lo anterior manifiesta una forma de resistencia a través de la inclusión y una lucha por el derecho a la educación; por otra parte, está *TECHO*, que es una organización que trabaja en el mejoramiento de las viviendas del barrio y que trabaja de la mano de los jóvenes en temas del fortalecimiento de los derechos

humanos, también está la Corporación Movimiento Rock Colombia, la cual con música, teatro y fotografía busca que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes se apropien de su territorio y de sus problemáticas, en igual medida, la Asociación Juventudes Compartir, esta es una ONG (organización no gubernamental) que mediante el deporte, la lectura y la formación artística brinda un escenario integral para los jóvenes; otra organización reconocida en el sector es Caimacán a través de la música y el arte busca prevenir el consumo de sustancia psicoactivas de niños, niñas y adolescentes.

Además de los anteriores movimientos de resistencia juvenil, en la cartilla de la Alcaldía de Bogotá (2018), Iniciativas locales: sueños y relatos para la transformación - social, Localidad de Ciudad Bolívar, se menciona que, en Ciudad Bolívar hasta la fecha, se cuenta con la presencia de la Casa de juventud, espacio en el que se desarrollan procesos sociales y culturales., lo cual evidencias problemáticas asociadas a otros factores de inclusión social, ya mencionados.

Las luchas que persisten en el territorio en busca de un lugar donde habitar y las luchas que hoy lideran los jóvenes se congregan en la ciudad como punto de encuentro que configura estos reclamos y que se vuelven una voz desde los derechos de habitar y hacerlo con dignidad y bienestar. En el marco comprensivo de la contextualización del barrio El Recuerdo Sur, el presente texto abarca la apuesta metodológica del grupo de investigación para construir conjuntamente con la comunidad y los jóvenes un proceso que desde el mejoramiento de espacio público articuló elementos etnográficos, participativos y de investigación creación.

Posteriormente evidencia el marco de comprensión conceptual que aborda y la discusión por el territorio como campo de poder; finalmente, en los resultados se exponen la cauterización de factores de exclusión y marginalización social de las familias en el barrio, con ello deseando evidenciar la forma en que la habitabilidad en la periferia sintetiza la desigualdad social; las voces de los jóvenes que reclaman la ciudad y la forma en que estas lucha ubican el movimiento en el territorio y desde allí sus comprensiones para abordar procesos de paz.

Aproximación metodológica: ruta para comprender las dinámicas populares y sus potencialidades

Se parte de reconocer el territorio como un espacio de disputas y como lo afirma Lopes de Souza (2013) “el territorio es fundamentalmente un espacio definido y delimitado por y a

partir de las relaciones de poder” (p.73); esto implica que la comprensión del territorio debe partir del reconocimiento de tensiones presentes e históricas que allí se instalan, esto con la intención de desentramar las narrativas en torno a las epistemes sociales que hacen particular cada uno de estos territorios, adicionalmente como lo refiere (Villareal, F. 2020):

El énfasis en las relaciones de poder es porque este aspecto se considera más importante en la definición del territorio que características geocológicas y los recursos naturales de un área, o lo que se produce o quién lo produce en un espacio determinado, o las relaciones afectivas o de identidad entre un grupo social y su espacio. La importancia del poder radica en que sus otras dimensiones permiten su descripción, pero no su comprensión. Específicamente, el estudio de las relaciones de poder presentes en el territorio permite entender sus dinámicas, o, en otros términos, comprender cómo se producen y reproducen las relaciones sociales que lo constituyen. (p.15)

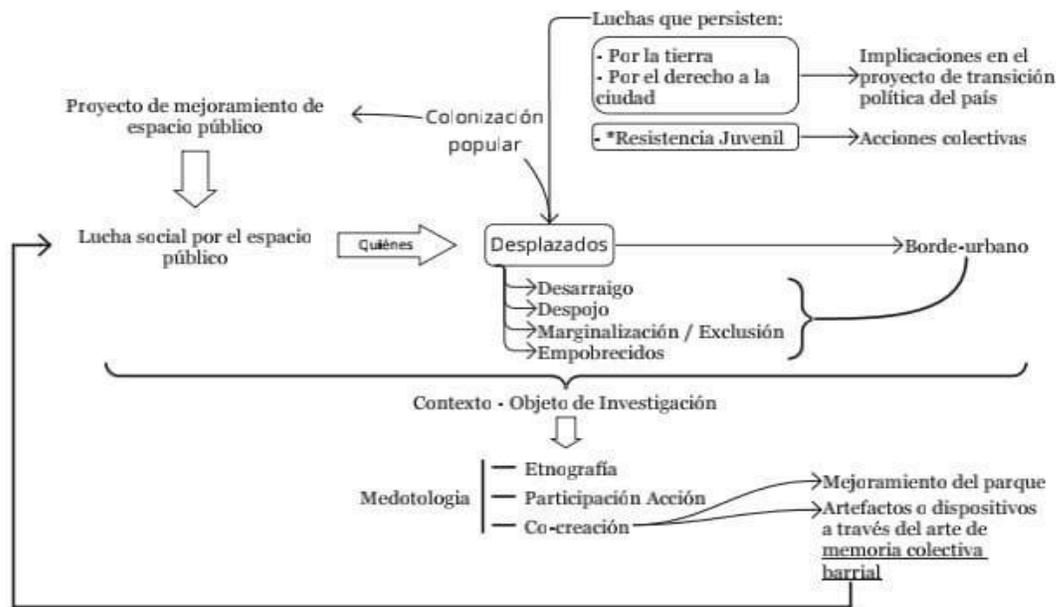
En tal sentido las luchas de poder presentes e históricas en el Barrio El Recuerdo Sur se relacionan con la disputa por la tierra y el reconocimiento de sus derechos, manifiestas estas luchas en la colonización urbano popular como acción de reclamo y de acciones de resistencia visibles en la permanencia del espacio, desde donde se habita al margen y en la marginalidad como voz subalternizada, pero a la vez se hace resistencia desde acciones culturales populares al reclamo y demandas de espacios de reconocimiento y visibilidad; en ambas hay una producción epistémica de cultura, de saberes y de entramados que en términos de (Escobar, A., 2017):

la perseverancia de las comunidades, los comunes y las luchas por su defensa y reconstitución –particularmente, pero no exclusivamente, son las que incorporan, explícitamente, dimensiones etnoterritoriales– implican resistencia y la defensa de territorios que, en el mejor y más radical de los casos, se puede describir como pluriversal, es decir, como el fomento de la coexistencia de múltiples mundos (p.145).

Particularmente esta episteme comunal se ha construido en el reconocimiento de sujetos al borde, desplazados y con lucha sociales que persisten; en este sentido, la metodología intenciona el diálogo con esos saberes construidos a partir de la focalización de una necesidad sentida de la comunidad y es la lucha y defensa del espacio público, como ejercicio de poder

entre la comunidad, los terreros y el Estado que debido a la “falta de legalización de algunos lotes y casas lotes” que no actúa en el cumplimiento de esta demanda. De nuevo como un acto de resistencia la comunidad se une con actores (Universidad- Empresa) para gestionar soluciones frente a la ausencia de espacios público que contribuyan al bienestar de quienes allí habitan. La lucha social por el espacio público es entonces el punto de partida y de diálogo que converge a los diversos actores y que permite articular los enfoques etnográficos, de participación acción y de co-creación como ejes metodológicos de esta propuesta como se observa en el Gráfico 1:

Gráfico 1. Comprensiones epistémico-comunitarias para el desarrollo de la apuesta metodológica.



Fuente: Elaboración propia

La apuesta metodológica opta por la acción participativa como escenario de reconocimiento de epistemes locales del barrio, la etno-fotografía como herramienta que permite un espacio de verbalización de los sujetos, el espacio y las formas de habitarlo, en las visiones de la etnografía moderna es fundamental la recreación de visiones situadas a partir de la cual se elaboran prácticas y discursos tanto de quien investiga como de quienes son observados, con relación a esto Ulibarri, P. y Fernández Droguett, P.(2018) afirman:

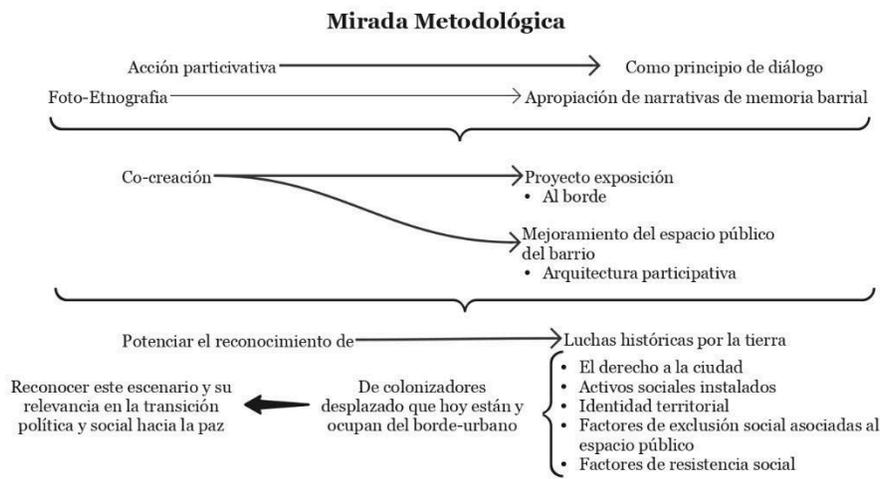
Desde hace casi ya dos siglos, se usan fotografías para investigar las culturas, y desde hace más de un siglo, Franz Boas y otros pioneros de la antropología moderna

naturalizaron el uso de cámaras para el trabajo de campo. Como señala Pink (2006), la etnografía se ha caracterizado por una aproximación que presta especial atención a la cultura material y visual de los contextos sociales que investiga, lo cual, en el marco de las perspectivas contemporáneas de la etnografía, supone asumir que el dato visual, al igual que cualquier otro dato, no es una representación objetiva de la realidad sino más bien una mirada situada. (p.168)

La investigación asume en la etno-fotografía un punto partida para que investigadores y comunidad establezcan diálogos sobre comprensiones del territorio, los productos visuales posteriormente son intervenidos con bordados y expuestos; este ejercicio junto con el de construcción del parque son elementos considerados como co-creación, en donde el diseño como práctica situada e interactiva”, el carácter determinante del diseño en las luchas territoriales y las epistemologías del Sur, la dimensión ontológica del diseño -(re)diseñar la existencia o el diseño ontológico-, la necesidad de “recuperar el trasfondo histórico y cultural dentro del cual se desenvuelve la práctica del diseño. ((Escobar, A. p. 145) p. 43).

Los elementos metodológicos anteriormente mencionado, dialogan en un proceso que construye desde y con la comunidad a potenciar el reconocimiento político que subyace en sus luchas y resistencias en el territorio, representadas en las demandas por el derecho a la ciudad, el espacio público, el bienestar social en dicho espacio público, la visibilización de activos sociales o epistemes comunales que se han instalado en el territorio y procesos de identidad territorial que obedecen a visibilizar la necesidad de atender la periferia como escenario fundamental en la transición política y social hacia la paz, pues esta es la que recibe afectaciones históricas y sus reclamos sociales por inclusión, justicia e igualdad, factor estructural en el conflicto social y político en Colombia. En el siguiente gráfico se esquematiza estas relaciones comprensivas y metodológicas:

Gráfico2. Opción metodológica leída desde las particularidades del territorio



Discusión

Territorios en disputa: tierra, discurso y construcción social del espacio

La lucha imparable por el acceso a la tierra desde el desplazamiento forzado hasta la vivencia en las periferias representa una constante lucha de poder, según (Sack, 1986, como se citó en Cáceres, 2012) El poder no se “ejerce” sólo sobre la tierra delimitada, sino sobre las personas y las relaciones que se suceden allí” (p.6).

La población víctima del desplazamiento forzando que viven en este barrio han salido de un contexto de violencia en donde son amenazados ellos y sus familias, han vivido masacres y combates en zonas cercanas a sus territorios, cultivos ilícitos y las diferentes afectaciones economías; en estas circunstancias no sólo se pierde la tierra como bien material: se pierde también la pertenencia a un lugar, los lazos sociales, los medios de subsistencia e ingresos de las familias, se fragmenta la unidad familiar, se acaban proyectos de vida y se configura un destierro, entre otros. (Vega, 2011, p.90).

Esta población llega principalmente a localidades como lo son Ciudad Bolívar, donde Rodríguez (2016) nos da a conocer “Uno de los asuntos con mayor peso en la realidad histórica de esta localidad (Ciudad Bolívar) es el asentamiento informal, es un barrio prácticamente construido por la gente, a través de modalidades de vivienda y urbanización informales” (p.270), la población desplazada llega a la periferia buscando lo que en el epicentro de la ciudad no puede encontrar como lo son las diferentes facilidades para construir nuevamente su estabilidad

familiar comprendiendo a esto como sus necesidades básicas, una vivienda, un trabajo, facilidades de pago y/o economía en general de todo lo que necesiten para tener una vida digna. Teniendo en cuenta que en el centro de la ciudad en las áreas urbanas los precios de un arriendo o compra de una vivienda son muy altos y poco factibles como lo menciona (Borrero, 1980) En antiguas áreas no urbanizadas o viejos barrios populares se modificaron tendencias, el rápido aumento de los precios de la tierra “desplazó” sectores de baja renta hacia la periferia (Borrero, 1980, como se citó en Moreno, 2006, p.19). Las diferentes poblaciones llegan a la periferia encontrando comodidad al poder comprar un terreno o vivienda a un bajo costo y sin tanto papeleo, de forma fácil sin llegar a pensar que esto se desembocara en una nueva lucha por la disputa de ese nuevo predio.

Pasado el tiempo de haber adquirido el predio en el cual edificaron una casa con diferentes materias o la compra de una vivienda prefabricada y que se han articulado dentro de un contexto totalmente diferente al que pertenecían en sus territorios, se evidencia que la propiedad adquirida en la mayoría de casos hace parte de las invasiones que se encuentran en las periferias de la ciudad, una parte de estas personas compraron la propiedad a un tercero que no les brindo ningún documento válido ante la ley donde certifique y garantice que la propiedad fue comprada por ellos y que es de su total dominio, como lo afirma (Cillanes, 2023) líderesa del Barrio el Recuerdo sur “nada, eso no es de nadie hija, ya con 7 años que tengo acá y ahora me vengo a enterar que no tengo nada. Pero si mantiene la incertidumbre de que el lote no es legal, no tiene unas escrituras, dificultades para construir” (p.10).

En otros casos, la misma población no le queda más que construir su vivienda en terrenos públicos, en los dos escenarios estamos hablando particularmente de las invasiones urbano-rurales, de este modo la lucha por el territorio persiste, pero ahora se transforma ya no hablamos de que tengan que irse del territorio huyendo por motivos de violencia o amenazas, ahora el problema se encuentra en que el Estado quiera recuperar estos predios y que sean sacados de las viviendas que compraron o que construyeron, ya que hacen parte de un espacio privado donde es ilegal la construcción de vivienda o venta de terrenos.

En el espacio de la periferia urbana donde llegan las víctimas de desplazamiento, escasean los servicios, y las viviendas son deleznable, inciertas, sobrepobladas; el lugar donde habitar y vivir es difícil de constituir. Un territorio, donde reconstruir el arraigo que requieren para reinventar así mismo sus vidas después de los largos periodos de tiempo como desplazados en proceso de reubicación, De acuerdo con (Ocampo et al, 2015, p.161); después de subsanar un desplazamiento y despojo de sus tierras llegan a habitar un espacio que tampoco legalmente les pertenece, sigue ese círculo vicioso donde se vulnera nuevamente los derechos de esta población, ya que llegan a la ciudad sin ninguna ayuda y por eso tienen que recurrir a los bordes de la ciudad.

El abandono estatal en las periferias de la ciudad se denota en lo que creemos que debe ser el principio de derechos que todos los seres humanos debe tener, si bien la población está cometiendo un acto ilegal cuenta con unos derechos mínimos para vivir dignamente, los cuales no se cumplen porque las viviendas fueron construidas en terrenos del Estado o en barrio que aún no están legalizados y se empieza a hablar de dichas viviendas como invasiones, por esta razón no cuentan con los servicios públicos básicos, ya que en estos terrenos urbano rurales no se contaba con la construcción y prestación de servicios públicos, negando el derecho a la ciudad a las personas desplazadas que habitan en este territorio.

La ciudad da lugar a la oportunidad de construir un hogar donde se viva dignamente con los recursos necesarios básicos y se reconozcan como ciudadanos dentro de la misma, ejerciendo la participación ciudadana, Cabrera (2012) afirma "El derecho a la ciudad defiende la idea de que ciudad es el resultado de un proceso cultural, colectivo y, consecuentemente, político" (p.49). Dentro de este concepto está el poder obtener ingresos para una mejor calidad de vida, atención a salud para todo los miembros de la familia, educación tanto para los adultos como para jóvenes que hoy en día son la voz del pueblo, entre otros aspectos que ayudan a diferentes poblaciones creando un entorno urbano diferente y mejor con relación a esto Herrera, C. y Chaustre, A. (2012) afirma:

En las últimas décadas las ciudades latinoamericanas han atravesado por grandestransformaciones marcadas por fenómenos de desigualdad social, política y

cultural, los cuales han estado acompañados por hechos de violencia de diversa índole, así como por la irrupción de nuevos actores y sujetos sociales, dentro de los cuales se cuentan los jóvenes, quienes han generado demandas y expectativas específicas en torno al derecho a la ciudad y a la ciudadanía. (p.66).

Pero esta no es la única lucha que ellos tienen con su territorio, muchas de las víctimas de desplazamiento forzado después de algunos años de salir de su territorio siguen en una lucha imparable por recuperar la estabilidad en el territorio y no solamente a nivel económico, sino que de igual forma a nivel social. Con relación a lo anterior Caquimbo et al, (2017) afirma: Esta situación es particularmente preocupante en la Localidad de Ciudad Bolívar donde la cantidad de ocupaciones ilegales ha sido mayor que en el resto de la ciudad y continúa incrementándose haciendo evidente que la ciudad informal es la manera en la que finalmente los más pobres logran acceder a su derecho a la ciudad y a la vivienda, cuando las políticas públicas no les permiten un acceso efectivo a estos derechos. (prr.3)

Resultados

Luchas históricas por la tierra: una generación con legados de desarraigos

El concepto de luchas históricas se ve reflejado en los resultados obtenidos de las diferentes entrevistas aplicadas a la población, se evidencia un contexto de desplazamiento de generación en generación, hablando de abuelos desplazados, a padres e hijos, que habitan en el Barrio Recuerdo Sur, esto denota un marco intergeneracional de lucha por el territorio que ha sido desde lo rural a lo urbano.

Según Ocampo (2018) asumir e interiorizarse en un territorio que es desconocido es complicado y nunca termina siendo propio totalmente de la población desplazada que lo habita, pero es clave mencionar que por la marginalidad que deja el mismo desarraigo no permite tratar de salir de la zona y buscar nuevos horizontes donde puedan salir de este círculo vicioso de la lucha por el territorio y de este modo continuar en esta disputa heredándosela a sus hijos, y que se agudiza frente a la precariedad de sus condiciones de vida, en tal sentido en la revisión de los resultados recuperados en el Formato de caracterización del barrio el Recuerdo sur de Ciudad

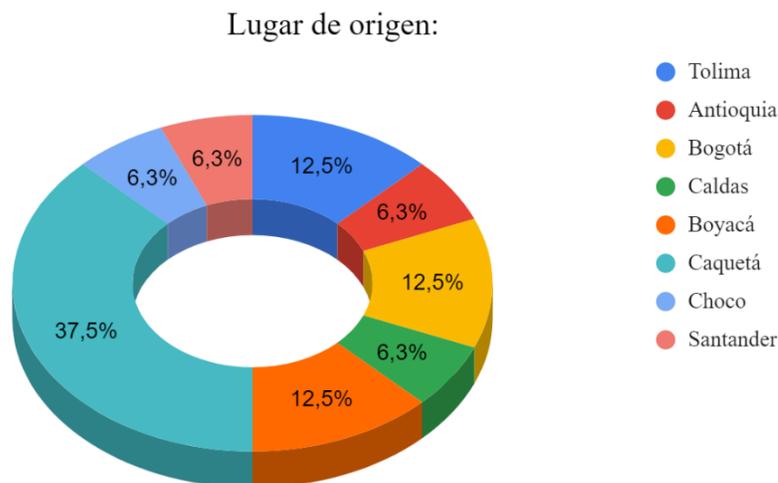
Bolívar , el cual se le realizo a 17 personas adscritas a la Junta Administradora Local del barrio, compuesto por personas mayores de edad que viven en el barrio hace más de 5 años en donde se puede visibilizar la precariedad de las condiciones de vida de los habitantes del barrio.

Para dar inicio con la muestra de resultados de este formato de caracterización se empezará dan a conocer la siguiente información sobre el lugar de origen de los habitantes del barrio recuerdo sur: con un (37,5%) la mayoría de la población es del departamento del Caquetá una de las regiones más afectadas por el desplazamiento forzado de los últimos años, Mercedes (2016) afirma lo siguiente:

Este departamento ha sido de especial importancia en el marco del conflicto armado colombiano. Sus habitantes han sido testigos, entre otros eventos, de la creación de las FARC, los grupos ilegales que han ejercido sobre ellos y la primera mesa de negociación de la guerrilla y el Gobierno en el Caguán. (p.2)

Siguiendo con la revisión de los resultados de este apartado con un (12,5%) encontramos a Boyacá, Tolima y Bogotá y con un (6,3%) a choco, Santander, caldas y Antioquia como se ve reflejado en la gráfica (1)

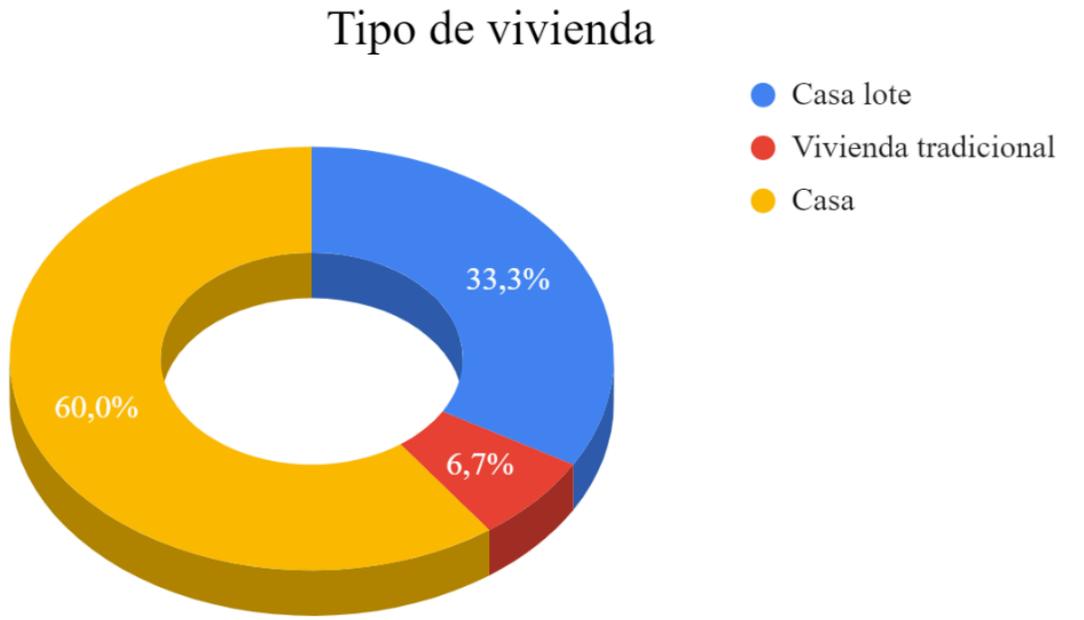
Gráfica3. Lugar de Origen



Fuente: Elaboración propia (2023)

Continuando con la revisión de resultados pasando del lugar de origen de esta población a el apartado de datos de vivienda se evidencia que los habitantes del barrio el recuerdo sur con un (60,0%), tienen como tipo de vivienda “casa”, con un (33,3%) “casa lote” y con una (6,7%) “vivienda tradicional” Como lo podemos notar en la gráfica (2).

Gráfica 4. Tipo de vivienda

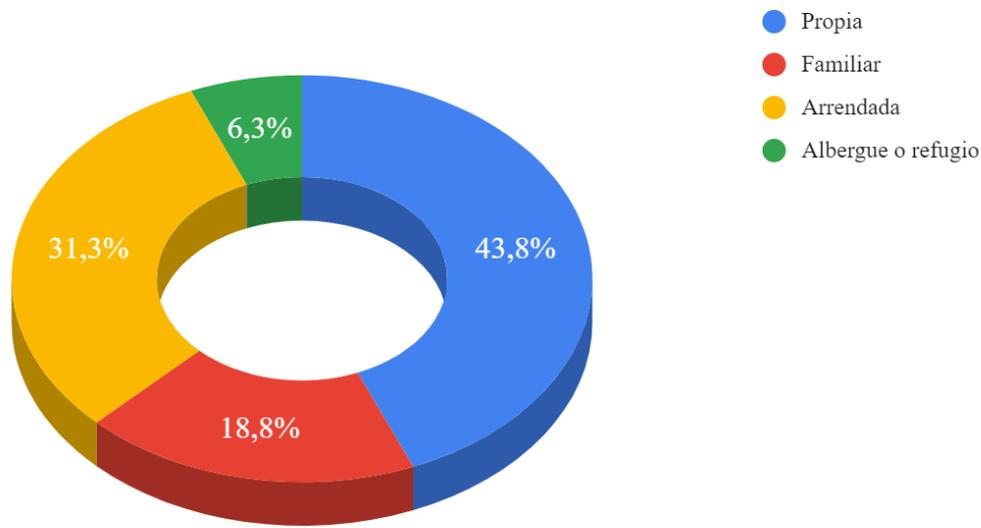


Fuente: Elaboración propia (2023)

Continuando con la revisión de resultados en tenencia de la vivienda se puede observar que el (43,8%) es “vivienda propia”, aunque el interés de la población víctima del desplazamiento al llegar a la periferia es poder conseguir algo propio, pero menos del 50% de la población entrevistada no cuenta con ese objetivo, un (31,3%) viven en una “vivienda arrendada”, un (18,8%) es una “vivienda familiar” y un (6,3%) en “albergue o refugio” como lo podemos ver reflejado en la gráfica (3). Resaltando las condiciones de los terrenos y las viviendas donde vive esta población las cuales no son las adecuadas. Caquimbo et al (2017) afirma lo siguiente: Dichos asentamientos, además de localizarse en la periferia de la ciudad, ocupan terrenos con problemáticas como mala calidad del suelo, condiciones de riesgo por deslizamiento o inundación, dificultades de conexión con la ciudad y son altamente deficitarios de servicios urbanos. (prr.3)

Gráfica 5. Tenencia de la vivienda

Tenencia de la vivienda

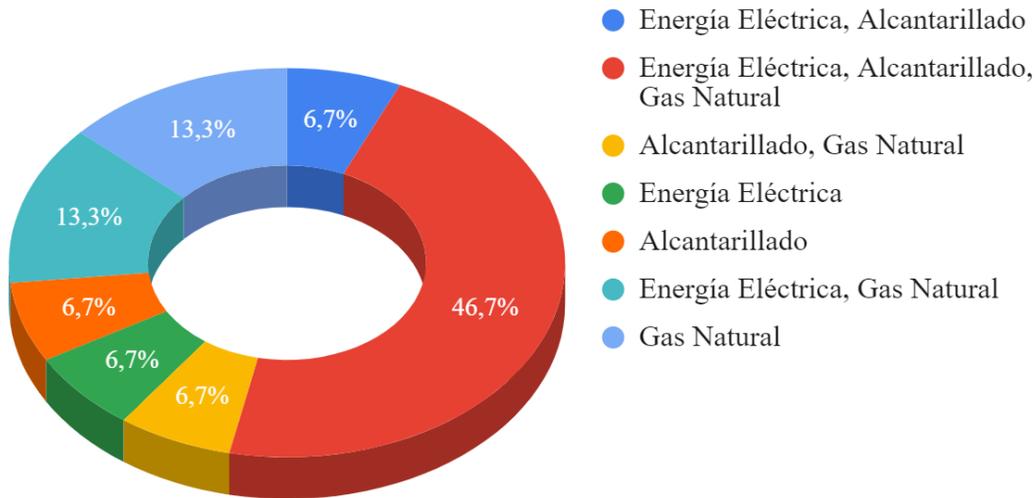


Fuente: Elaboración propia (2023)

Siguiendo con los resultados del formato de caracterización del barrio Recuerdo Sur, se obtuvieron 7 subcategorías en servicios públicos con los cuales cuenta las familias, con el (46,7%) los servíos obtenidos por las familias son “energía electricidad, alcantarillado y gas natural” con esto damos cuenta que menos del 50 % de la población cuenta con 3 servicios básicos en sus hogares, con un (13,3%) se puede encontrar 2 servicios básicos “Energía eléctrica, Gas natural” y con un (6,7%) “Energía eléctrica y Alcantarillado” y con 1 solo servicio el (13,3%) en "Gas natural" y con un (6,7%) se encuentra “Alcantarillado” y “Energía eléctrica”, con estos resultados es evidente la serie de problemas no resueltos con respecto a los servicios público básico, marcado una desigual, así como el la poca gestión y abondo por parte del Estados para dar claridad a la información antes dada revisar la gráfica (4).

Gráfica 6. Servicios Públicos

Servicios públicos con los cuales cuenta la familia

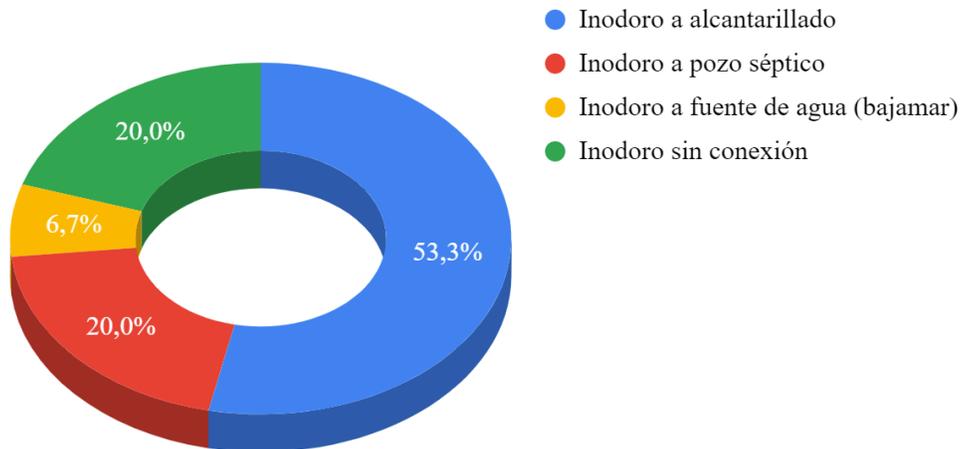


Fuente: Elaboración propia (2023)

Con respecto al servicio sanitario encontramos con un (53,3%) utiliza el servicio de “Inodoro a alcantarillado” seguido de “inodoro sin conexión” y “Inodoro a pozo séptico” con el mismo porcentaje (20,0%) y con un (6.7%) “inodoro a fuente de agua (Bajamar)”, siendo las periferias la zona más afectas por deficientes proceso de gestión por parte del Estado que han generado que el sistema de agua potable y alcantarillado no se realicen de una forma legal grafica (5)

Gráfica 7. Servicio Sanitario

Servicio Sanitario



Fuente: Elaboración propia (2023)

Referente a los diferentes hallazgos encontrados a través de la herramienta de la entrevista se pueden deducir y analizar diferentes factores que dan unas incidencias en algunos de los casos familiares, que hablarían del contexto que se encuentra en las familias del barrio el Recuerdo Sur de Ciudad Bolívar a nivel social y económico, los cuales son de alto impacto para analizar y profundizar sobre esos temas que pueden ser relevantes para dar una mirada profunda sobre los factores de repetición encontrados en la encuesta aplicada.

Reclamos juveniles: resistencia en el territorio por el derecho a la ciudad, luchas que continúan

Frente a la precariedad que se vive en el territorio, en asuntos como la condición de las viviendas, la vulnerabilidad del derecho a la ciudad, la conflictividad social y la estigmatización a la que están sujetos los pobladores de la periferia por ser originarios de esta zona, emergen reclamos y luchas juveniles que persisten y resisten, a través de escenarios políticos y artísticos organizados, los cuales trabajan en pro del bienestar y del goce la vida en la periferia.

Reconocer las resistencias juveniles que han emergido en estos espacios complejos, permite dar cuenta de estos sujetos políticos que, a pesar de sus edades tempranas, han logrado dinamizar los procesos de lucha, reconocer sus derechos y mostrarle al resto de la sociedad que dentro de las zonas periféricas existe el enriquecimiento cultural y social, con la constante lucha de convivir con las precariedades. Como se ha mencionado previamente, para tener un derecho a la ciudad igual al de las personas que no habitan en la periferia, emergen organizaciones juveniles resistentes como la Asociación Juventudes Compartir, Caimacán y Survamos y con oportunidades de espacio de entrevistas para el enriquecimiento de este artículo se hará énfasis en los resultados de TECHO, Corporación Social Movimiento Rock Colombia y Sotavento, las cuales potencializan a los sujetos en cuanto a sus derechos y luchan por un territorio libre de violencias, en el que haya un disfrute óptimo del derecho a la ciudad. En este sentido los jóvenes a través de sus acciones colectivas realizan espacios para fortalecer procesos de paz y democracia que como lo afirma

David Carrillo, coordinador del trabajo de comunidad en la organización TECHO Bogotá:

El programa de Educación para la paz, que trabaja con niños, niñas y adolescentes, en la búsqueda de que ellos sean promotores de paz en sus comunidades y a futuro puedan ser esos referentes comunitarios, que también contribuyan al desarrollo del hábitat digno en el territorio (Carrillo, 2023)

Esta organización, desde sus programas promueve la resistencia juvenil,, jóvenes políticos promotores de paz, dispuestos a transformar las problemáticas de sus comunidades.

Así mismo, la Corporación Social Movimiento Rock en cabeza de Juan Carlos Prieto, es una organización que trabaja con niños, niñas, adolescentes y jóvenes del territorio del Recuerdo Sur, a través de la música, del teatro y de la fotografía:

En un principio, en 2019 ingresamos dando teatro, música e instrumento clásico y técnica vocal, a la par de eso hemos venido trabajando con fotografía y video, que es el fuerte de nosotros, ¿sí? que es trabajar la fotografía y todo el tema de lo visual, es muy importante como los chicos a través de la imagen logran reconocer

su territorio y logran reconocer todo lo que tiene allí, eso es lo que nosotros hacemos específicamente digamos en el territorio” (Prieto, 2023)

Las actividades que se realizan en la Corporación permiten que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes identifiquen y se apropien artísticamente de su territorio y de la transformación a las problemáticas que allí ocurren, igualmente, que aprendan sobre derechos humanos con la potencialización sus habilidades, en aras de saber por qué se está resistiendo y de resistir mejor colectivamente.

En articulación, Sotavento es un colectivo de educación e investigación popular, que de acuerdo con Esteban Bastidas (2023) los jóvenes : I “Pasan por la música, pasan por el arte, pasan por la educación, pasan por la comunicación, pasan por la construcción de huertas, pasan por mil y una cosas, pero creo que se centra alrededor de esa defensa y la lucha por la vida también” (Bastidas, 2023). Así como lo menciona Bastidas, Sotavento con la integralidad de actividades hace uso de estas, desde la educación por la lucha a la vida en el territorio y por el compromiso de reconocer a los jóvenes como sujetos fuertes y resistentes, capaces de transformar la conflictividad social, las etiquetas, las estigmatizaciones a las que se han visto obligados y la vulneración al derecho a la ciudad. Finalmente, los jóvenes de la localidad como se puede observar se organizan en grupos diversos y resistentes, los cuales, con el arte, la música, el teatro, la educación, o la construcción de viviendas, hacen un reclamo ante la conflictividad social del territorio generada por la presencia de grupos como las Águilas Negras, ante la venta de sustancias psicoactivas, las amenazas u homicidios; igualmente, los jóvenes reclaman la desigualdad del territorio frente al derecho a la ciudad y a las condiciones del resto de Bogotá, desigualdad que acarrea no solo diferencias en la educación, salubridad, seguridad y habitabilidad, si no también, problemas de estigmatizaciones por ser jóvenes de la periferia, imaginarios de que son jóvenes “violentos”, “pobres” o “no estudiados” , cuando en realidad son jóvenes resistentes, políticos, artísticos, con una gran presencia y amor por su territorio, cuando por fin el resto de la ciudad y el Estado comprendan esto, seguramente los jóvenes de Ciudad Bolívar podrán desarrollar sus vidas en una zona igual al norte de Bogotá.

Territorio en movimiento, una comprensión de dinámicas y afectaciones socio territoriales; comprensiones para la construcción de paz. Alba 1 pagina

De acuerdo con Berdegué, J.; Bebbington, A.; Escobal, J.; & otros. (2012), las acciones de carácter colectivo que se gestan en los territorios y las vivencias particulares de los sujetos construyen a su vez la forma en que se concretan en los discursos los intereses colectivos, sus formas de reclamo y sobre todo su identidad y dinámicas de poder.

La capacidad y el contenido de estas formas de acción colectiva de los agentes, depende de varios factores. Uno de ellos es la composición del grupo; por ejemplo, un grupo de presión por definición expresa los intereses particulares de un solo actor social o de actores muy parecidos entre sí, en tanto que una coalición requiere integrar diversos sectores de la sociedad. Otro factor crítico es el poder con que cuente el grupo, el movimiento social o la coalición. El tercer factor son los objetivos comunes que levanten más allá de sus diferencias, o, si se quiere, su proyecto político. El poder del conjunto de actores dependerá de los distintos activos o capitales con que cuenten colectivamente: capital económico, político, social, simbólico. Habrá así grupos o conjunto de actores con más poder o con menos poder, al igual que habrá algunos donde el poder estará más concentrado o más distribuido entre los distintos actores que hacen parte de la acción colectiva. (p.11)

En el caso del Barrio El Recuerdo Sur intentamos argumentar que sus dinámicas de poder, consolidadas a partir de las luchas sociales por la tierra, el derecho a la ciudad y las resistencias juveniles, han hecho de este un territorio continuo de disputas entre los actores que tienen alguna legitimidad como lo son los miembros de la Junta Administradora Local, los terreros, los habitantes y actores no gubernamentales externos, que hacen que el territorio y dichos actores se movilicen frente a procesos de intereses a veces individuales y otros colectivos; los colectivos aquí expresados son la demanda por el espacio público y el derecho a la ciudad.

Estas acciones colectivas hacen del territorio un continuum de movimientos en lo social y a la vez de las lógicas de poder en el territorio, a esto en particular es lo que se denomina como

territorio en movimiento, en este sentido (Cruz, Rodríguez y Vargas, 2023) enuncian algunos referentes desde donde este concepto de sustenta:

Haesbaert (2013) incorpora la noción de movimiento como un eje principal en los elementos que acotan la definición acerca del territorio, proponiendo en estos el movimiento como una variable presente en el espacio y en el tiempo, como acciones relacionales entre objetos materiales e inmatriciales que se hacen presentes allí y agencian una dinámica particular.

Para Santos (1996), en esta misma vía, el territorio es una relación entre sistemas de acciones y objetos, que para Messey (2005) se expresan en trayectorias en las cuales el movimiento está en un primer plano, es decir, las trayectorias son el resultado de un tiempo y un espacio que está siempre abierto; ello es muy relevante en tanto políticamente el espacio y el tiempo están en una condición de posibilidad de ser reconstruidos, para que nuevas trayectorias puedan ser dibujadas.

Thirft (1996) indica que esta dicotomía inicial es un asunto que no debe abordarse como una contraposición ya que ambas habitan un mismo espectro. Asimismo, acuña el concepto espacio-tiempo, y dice que “este nuevo término no implica una concepción genérica, porque el espacio-tiempo se realiza de formas múltiples y variadas. (p.23)

Hablar del territorio en movimiento es referirnos a las condiciones de poder instaladas en él y los cambios sociales y dinámicas que esto genera, en el caso del Barrio El Recuerdo Sur podemos afirmar que estas emergen de acciones de lucha social por la tierra por acciones de resistencia que han sido lideradas por colonizadores populares y que hoy los jóvenes recobran desde marcos de acción colectivos propios mediados por el arte; pero que siguen una tradición de reclamo por el espacio, la condición plena de ciudadanía y por el derecho a la ciudad. Este notable efecto de la fragmentación del país a causa de los procesos derivados del desplazamiento, son necesario de abordar en el escenario de construcción de paz, ahora la conflictividad tiene cara urbana, ahora la conflictividad agudiza la pobreza y la desigualdad y con ello el proyecto de paz total es difícil de concretar.

Esta investigación desea visibilizar la necesidad de mirar a la periferia urbana como eje central del postconflicto, en tal sentido darle un lugar a la territorialización de luchas y resistencia y de procesos sociales de reclamos vividas en ella, en tal sentido nos recogemos en los planteamientos de (Nates Cruz, B; Velásquez López, P.A & García Alon, M., 2016)

el territorio no es un lugar lejano, tampoco el espacio físico. Lo asumimos, como un ensamblaje geosociohistórico; es decir, como una relación entre la geograficidad, la sociabilidad y la historicidad... el poder de la territorialización de la memoria en los escenarios de posconflicto está en la fuerza y la eficacia del acto que puede o no trascender para hacer comunidad posterior o no; para asumir como decisión o fuerza de los hechos que hacer. (p. 15)

Territorializar los movimientos presentes en lo social en comunidades periféricas fruto de disputas sociales y políticas por la tierra que han dejado una nación desplazada es un acto de memoria que necesita ser puesto para narrar y dar cuerpo a acciones para el postconflicto, un escenario de transición que necesita ser discutido desde las voces de los “sures”.

Conclusiones

A lo largo de este artículo, se pudo identificar el contexto del barrio El Recuerdo Sur en la localidad de Ciudad Bolívar, se identificaron las problemáticas, conflictividades sociales que surgen en esta periferia y las tensiones que hay entre el Estado, grupos delictivos y los jóvenes, las cuales conllevan a la vulneración del derecho a la ciudad y a la dificultad de construir paz, sin embargo, estas complejidades han surgido en reclamos para la construcción de paz de actores como los jóvenes, quienes a través de respuestas artísticas y políticas, demuestran su posicionamiento en el territorio, su arraigo identitario y su amor por el espacio en el que habitan. Aunque hay claras diferencias entre la periferia y el centro de Bogotá, los jóvenes del Recuerdo resisten para que estas se distorsionen y para que la construcción de paz y el derecho a la ciudad también lleguen a Ciudad Bolívar.

El texto expone una metodología pensada desde la intervención integral en el territorio, mostrando los distintos matices frente a los cuales este se presenta como agente vivo y en constante movimiento; asunto que resulta de suma importancia para pensar las aproximaciones de sostenibilidad social del proyecto. La metodología presenta adicionalmente una mirada desde lo etnográfico, la investigación participativa y la co-creación desde lo interdisciplinario que apunta a situar a los sujetos, el territorio y sus dinámicas como ejes que apalancan el reconocimiento, las acciones colectivas y concretas las luchas desde las tensiones, encuentros y

desencuentros que se dan vida al territorio y que son fundamentales para pensar intervenciones en el escenario postconflicto.

REFERENCIAS

- Alcaldía de Bogotá. (2020). Resumen de Informe de Rendición Pública de Cuentas de infancia, adolescencia y juventud de Bogotá. https://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2019documentos/08072019_Informe%20ciudadano_Ciudad%20Bolivar.pdf
- Bastidas, E. (Abril 23 de 2023). Entrevista personal para el trabajo de grado "Luchas y resistencias territoriales juveniles: una voz por la exigibilidad de derecho". (A. M. Mora Gallo, & I. N. Camacho Barbosa, Entrevistadores)
- Berdegú, J.; Bebbington, A.; Escobal, J.; & otros. (2012). "Territorios en Movimiento. Dinámicas Territoriales Rurales en América Latina". Documento de Trabajo N° 110. Programa Dinámicas Territoriales Rurales. Rimisp, Santiago, Chile.
- Blanco, O. E. M. (2006). Sur, periferias desplazadas en Bogotá. *Cadernos Metrópole*, (16), 13-33.
- Caquimbo, S., Ceballos, O. y López, C. (2017). Espacio público, periferia urbana y derecho a la ciudad. Intervención Parque Caracolí, Ciudad Bolívar, *Revista INVI*, vol. 32, núm. 89, <https://www.redalyc.org/journal/258/25850813004/html/>
- Carrillo, D. (21 de abril de 2023). Entrevista personal para el trabajo de grado "Luchas y resistencias territoriales juveniles: una voz por la exigibilidad de derechos". (A. M. Mora Gallo, & I. N. Camacho Barbosa, Entrevistadores)
- Cabrera, Magela. (2012) ESPACIO PÚBLICO Y DERECHO A LA CIUDAD, Centro de Estudios Latinoamericanos "Justo Arosemena", pp. 31-57, <https://www.redalyc.org/pdf/5350/535055524003.pdf>

Cáceres, T. (2012). Territorio y poder: el territorio de la carretera y el territorio de la Chimba*, Estudiante del Doctorado IDES/UNGS en Ciencias Sociales, Pp. 4-9. https://static.ides.org.ar/archivo/www/2012/04/02_DCSDossier.Palabras-Clave_Teresa.Caceres.pdf

Cruz Castillo, A.L; Rodríguez, E. y Vargas, M.F.(2023). Los Mapas Vivos Territoriales, premisas y usos para el fortalecimiento del ecoliderazgo en la educación rural. Documento inédito. Centro de Liderazgo y Excelencia Docente- Universidad de La Salle.

Escobar, A. (2017). Autonomía y diseño: la realización de lo comunal. Tinta Limón.

Herrera. M y Chaustre, A. (2012). Violencia urbana, memoria y derecho a la ciudad: experiencias juveniles en Ciudad Bolívar, Pro-Posições, Campinas, v. 23, n. 1 (67), p. 65-83. <https://www.scielo.br/j/pp/a/8RBKMvN6C4wQN6DpLtwB8sQ/?lang=es&format=pdf>

Fandiño, D. (2018, abril 27). 'Survamos': resistencia artística en Ciudad Bolívar contra la minería y la estigmatización. Cartel urbano. <https://cartelurbano.com/arte-urbano-mincultura/survamos-resistencia-artistica-en-ciudad-bolivar-contra-la-mineria-y-la>

Lopes de Souza, M. (1995) O territorio: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento, en De Castro, I.; P. Da Costa Gómez y Lobato Correa, R., Geografia: conceitos e temas, Ed. Bertrand, Río de Janeiro. pp. 77-116.

Mercedes, C. (2016), Determinantes del desplazamiento forzado en el Caquetá, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, pp. 1- 27. <https://repositorio.uniandes.edu.co/bitstream/handle/1992/18154/u754118.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moreno, O. (2006). Sur, periferias desplazadas en Bogotá. Cadernos Metropole, (16), 13-33

Nates Cruz, B; Velásquez López, P.A & García Alon, M. (2016). La territorialización de la memoria en escenarios de posconflicto. Caldas 1990-2015. Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH).

Noticias RCN. (2022, marzo 30). Estas son las 5 estructuras criminales que delinquen en Ciudad Bolívar, según la Policía. Noticias RCN. <https://www.noticiasrcn.com/bogota/cinco-estructuras-criminales-delinquen-en-ciudad-bolivar-414335>

Rodríguez, J. (2016), Ciudades de la transición política hacia la paz Una propuesta de adaptación para la transición política hacia la paz, en el borde urbano rural de Ciudad Bolívar y Usme en la ciudad de Bogotá D.C, Universidad Piloto de Colombia, http://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/8245/Ciudades_transici%C3%B3n%20pol%C3%ADtica%20hacia%20la%20paz-PapelesCoyuntura42.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Observatorio Distrital de Víctimas del Conflicto Armado (2022). BOLETÍN TRIMESTRAL DE VÍCTIMAS DEL CONFLICTO ARMADO BOGOTÁ D.C. <http://observatorio.victimasbogota.gov.co/sites/default/files/documentos/Bolet%C3%ADn%20V%C3%ADctimas%20Bogot%C3%A1%20-%20Febrero%202023.pdf>

Ocampo et al, (2015), Del campo a la periferia de la ciudad, la omnipresente sombra de la violencia. Campesinos desplazados forzados en Colombia caminan de la mano del eterno retorno a la violencia: vulneración y potencia de vida, Universidad Externado de Colombia, <https://www.redalyc.org/pdf/3051/305141020006.pdf>

Prieto, J. C. (14 de Marzo de 2023). Entrevista personal para el trabajo de grado "Luchas y resistencias territoriales juveniles: una voz por la exigibilidad de derechos". (A. M. Mora Gallo, & I. N. Camacho Barbosa, Entrevistadores)

Ulibarri, P. y Fernández Droguett, P. (2018). La foto-etnografía como metodología de investigación para el estudio de manifestaciones conmemorativas contestatarias en el espacio público. Universitas humanística. 86, pp: 167-196. <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n86/0120-4807-unih-86-167.pdf>

Vega, A. (2011). Despojo de tierras campesinas y vulneración de los territorios ancestrales, Bogotá D.C., Colombia, <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r31910.pdf>

Villarreal, Federico (2013). Complejidad y conflictividad territorial. Casos en el departamento de San Carlos, Salta. En Manzanal y Ponce (Org.) Controversias y disyuntivas del Desarrollo. Pp. 273-293



GUIONES Y RUTINAS: ACCIONES DEL PROFESORADO DESDE LA PEDAGOGÍA CIENTÍFICA

SCRIPTS AND ROUTINES: ACTIONS OF THE EDUCATORS FROM THE SCIENTIFIC TEACHING

Rosa Viviana Torres Martínez
Magíster en Ciencias de la Educación
Universidad de San Buenaventura Bogotá

Fecha de Recepción:

10 de octubre de 2023

Fecha de Aprobación:

18 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art3>

Citar artículo como:

Torres Martínez, R. V. (2024). Guiones y Rutinas: Acciones Del Profesorado Desde La Pedagogía Científica. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 47-64.
<https://doi.org/10.61447/20231211/art3>

Resumen

La pedagogía científica toma fuerza en el marco de las propuestas realizadas por María Montessori durante la primera mitad del siglo XX, su eje se encuentra en la idea de incorporar discursos y prácticas médicas, biológicas y antropológicas al campo educativo con el fin de fortalecer los procesos de aprendizaje de los individuos para lograr avances en su desarrollo físico, psicológico y comportamental, atendiendo a sus necesidades cognitivas y sociales. Bajo esta perspectiva, se le asigna al profesor el rol de acompañante y guía del proceso de los educandos y se establecen para él una serie de guiones y rutinas que se convierten en instrucciones que debe cumplir para alcanzar los objetivos propuestos en el marco del aprendizaje.

Esta visión respecto al papel del profesor se contrasta con propuestas más recientes, las cuales amplían el horizonte de sentido sobre la profesión docente y sus implicaciones en los procesos de formación de sujetos; en esta línea, se exploran algunos postulados de los

estudios sobre el conocimiento del profesor, donde se establece que los guiones y rutinas, más allá de concebirse como un aspecto instruccional, son un tipo de saber tácito que mantiene el profesorado durante la enseñanza, el cual se construye en un contexto específico y se representa en la secuencia de acciones estructuradas que de forma inconsciente son implementadas por el profesor.

Palabras Clave:

Pedagogía científica, guiones y rutinas, conocimiento profesional del profesor.

Abstract

Scientific pedagogy gathers strength in the frame of the proposals made by María Montessori during the first half of the XX century. The edge it has can be found in the idea of intertwining discourses and medical, biological and anthropological practices in the education field, to strengthen the learning processes in the individuals and to achieve advances in their physical, psychological and behavioral development. Under this perspective, the teacher gets assigned the role of accompanying and guidance of the process of the students and for it, a series of scripts and routines are established, which will become instructions that the educator must accomplish to reach the objectives proposed in the learning framework.

This vision regarding the role of the teacher can be contrasted with more recent proposals, which expand the horizon of meaning around the teaching profession and the implications it has in the process of forming individuals. Accordingly, some hypotheses are explored about the studies of the knowledge of the pedagogue where it is stated that scripts and routines, more than being an instructional aspect, is an unspoken way of knowledge that the educators maintain during the teaching

process, which is built in a specific context and is represented in the series of structured actions than unconsciously are used by the teacher.

Keywords:

Scientific pedagogy, scripts and routines, professional knowledge

Introducción

El presente documento es producto de un ejercicio de reflexión realizado en el marco del desarrollo de la Cátedra Doctoral en Educación y Pedagogía: “Año María Montessori: Mujeres en educación y pedagogía” de la Universidad Pedagógica Nacional. A lo largo del artículo, se plantean dos perspectivas sobre la manera de concebir al profesor dentro de su campo de acción profesional, centrándose en el análisis de los guiones y rutinas, que, cada una de ellas, considera mantiene el profesorado durante la enseñanza.

En primer lugar, se toman como punto de partida las propuestas educativas que se desprenden de las investigaciones realizadas por María Montessori, a partir de allí, se exponen algunos elementos relacionados con la pedagogía científica y el papel que se le atribuye al maestro como observador y acompañante del aprendizaje de los individuos; en segundo lugar, se establecen algunas consideraciones en torno a los estudios sobre el conocimiento del profesor, en los cuales se asume que el docente como profesional mantiene un estatuto epistemológico propio, diferenciado de las disciplinas y que se construye en un contexto específico que se encuentra mediado por la intencionalidad de la enseñanza, en este marco se concibe al profesor como un sujeto discursivo y productor de sentido que con la mediación de sus acciones promueve la existencia de sujetos.

A partir de lo anterior, se plantean los siguientes interrogantes como referente de reflexión sobre el tema en cuestión: ¿Cuáles son los guiones y rutinas que debe mantener el profesor según los planteamientos de la pedagogía científica? ¿Cómo se conciben los guiones y rutinas desde la perspectiva del conocimiento del profesor? y ¿De qué manera los guiones y rutinas que mantiene el profesorado aportan a los procesos de enseñanza y aprendizaje?

La pedagogía científica

Durante finales del siglo XIX e inicios del XX destacan en el campo educativo los postulados de María Montessori¹ quien propuso un método de aprendizaje creado con la intención de atender a los niños que para la época se reconocían como “anormales”, dando lugar a una serie de reformas en la educación, que tomaron como base los referentes planteados por lo que se denominó: pedagogía científica, la cual “instala en la escuela moderna discursos y prácticas médicas, biológicas, antropológicas en el campo de la pedagogía” (Montero y Moreno, 2011. p, 1).

En este marco, se desarrolló una visión de escuela y educación centrada en el logro de un adecuado desarrollo físico, psicológico y cognitivo del individuo, atendiendo a los estándares de “normalidad” propios de la época, situación que desembocó en un replanteamiento de las formas de enseñanza tradicionales que privilegiaron la reproducción de saberes disciplinares por medio de la repetición y memorización de contenido, y, que emplearon el castigo físico y psicológico como herramienta de poder y autoridad del maestro, quien se consideraba “el agente indiscutible del proceso educativo, como un sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración” (Freire, 1970, p. 71).

Esta situación, sumada al desconocimiento frente a la manera de atender a los individuos con deficiencias físicas, cognitivas o comportamentales, llevaron a Montessori (1909) a estudiar casos de población que padecía de estas condiciones e influenciada por algunos médicos y psiquiatras como Lombroso² y Séguin³, propone un método cuyo fin fundamental es “producir una serie gradual de estímulos mentales, comportamentales y motores mediante el uso de material didáctico” (Montero y Moreno, 2011. p, 4), diseñado con el fin de brindar a los niños

¹ María Montessori (1870-1952) fue una médico, pedagoga y psiquiatra italiana creadora del método Montessori que se adopto en las Casas de Balbina (casa de los niños).

² Ezechia Marco Lombroso (1835 -1909), conocido con el pseudónimo Cesare Lombroso, fue un criminólogo y médico italiano, fundador de la escuela de criminología positivista, conocida en su tiempo también como la Nueva Escuela.

³ Eduardo Séguin (1812-1880) fue un médico que trabajó con niños mentalmente discapacitados en Francia y en Estados Unidos. Había estudiado con el psiquiatra francés Jean Marc Gaspard Itard, que había educado a Victor of Aveyron, conocido también como "El niño salvaje".

los recursos ambientales y físicos precisos para atender sus particularidades y necesidades, especialmente a nivel cognitivo.

El método Montessori (1909) se basa en las teorías médicas, biológicas y antropológicas que reconocen el proceso de observación como un elemento fundamental para realizar el estudio detallado de las potencialidades y capacidades del individuo, con el fin de determinar no sólo sus necesidades de aprendizaje, sino de identificar las particularidades de los niños en relación con la concepción de normalidad que predominaba en la época, donde las deformaciones físicas, la mal nutrición (raquitismo), los bajos niveles de inteligencia (idiotéz) y la falta de adaptación social eran indicadores de personas anormales o antisociales.

Fue así como interesandome por los idiotas vine en conocimiento del método especial de educación, ideado para estos infelices por Eduardo Séguin, empecé a penetrarme en la idea entonces naciente, de la eficacia de los “tratamientos pedagógicos” para curar varias formas morbosas como la sordera, la parálisis, la idiotéz, el raquitismo, etc. (Montessori, 1909. p, 43-58).

Así, el método se presentó como una alternativa terapéutica pedagógica que pretendía mejorar las condiciones de aprendizaje de este tipo de población, a partir del uso de materiales didácticos que privilegiaron el desarrollo de la motricidad, el pensamiento lógico y la adquisición de comportamientos saludables e higiénicos sobre la interiorización de contenidos disciplinares, pues el objetivo fundamental era reducir de forma espontánea las anomalías que caracterizaban a la personas enfermas. En este sentido, se establecen unos elementos básicos para lograr que los niños desarrollen sus habilidades y destrezas con normalidad, destacando que se debe propender por un aprendizaje centrado en la adecuación del ambiente, la organización de los materiales, la disposición del adulto como acompañante del proceso, el respeto por los ritmos de aprendizaje y la preparación de tareas que permitan que el individuo actúe con libertad frente a la toma de decisiones sobre la manera en que va a utilizar el material y las actividades que desarrollará.

Lo anterior, sintetiza las ideas que constituyen la esencia de la pedagogía científica, la cual plantea que la infancia es el período preciso para atender las inconsistencias genéticas y biológicas que pueda presentar el individuo, y que la escuela como espacio de socialización y

formación es el lugar indicado para llevar a cabo el tratamiento de corrección de las deficiencias; entonces, se instaura el discurso médico en el campo educativo, incorporando conceptos como: pedagogización clínica del niño, funcionalidad del aprendizaje y práctica sanitaria de la pedagogía en la escuela (Montero y Moreno, 2011), ideas que traen consigo unas implicaciones para la forma de entender la educación y los desarrollos a nivel pedagógico.

Esta perspectiva abre paso a entender la escuela desde una mirada científica, la cual considera que los niños deben ser tratados a la luz de los postulados clínicos, biológicos y antropológicos, en los que se establecen los procesos de observación y diagnóstico del individuo como elementos fundamentales para reconocer sus características físicas, cognitivas y comportamentales, con el fin de determinar el tratamiento adecuado para el infante y lograr su normalización y humanización; así pues, se considera que la primera responsabilidad del maestro consiste en diagnosticar adecuadamente las condiciones de los individuos para clasificarlos según su nivel de inteligencia, desarrollo físico, capacidad de aprendizaje y escala de comportamiento, aplicando instrumentos médicos (test) que le den las bases para el diseño e implementación de los materiales didácticos adecuados para la población que atiende. Al respecto, es posible afirmar que en esencia:

La pedagogía científica permite encargarse especialmente de los individuos anormales para protegerlos y defender a los niños sanos en su desarrollo conforme a las leyes biológicas, ayudando a cada alumno a adaptarse al medio ambiente que le corresponde; es decir, encaminándolos hacia la clase de aprendizaje y de trabajo más adecuados a su temperamento y a sus tendencias naturales, para no propiciar en ellos más desviaciones por una inadecuada atención (Montessori, 1913, como se citó en en Montero y Moreno, 2011, p. 8).

Es así como la pedagogía científica sugiere que la transmisión de saberes disciplinares no debe ser la tarea primordial del profesor, sino que en su práctica pedagógica debe privilegiar la generación de ambientes de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las habilidades y destrezas del niño según sus particularidades. Además, considera importante erradicar de la cotidianidad de la escuela, aquellas tendencias conductistas que privilegian el premio y el castigo como métodos de represión y adoctrinamiento; en cambio, se plantea la aplicación de tratamientos médicos que sean favorables para corregir el tipo de desviación que se presente.

Bajo esta perspectiva, la pedagogía científica le asigna al profesor dos papeles; por un lado, el de aplicador de instrumentos médico-pedagógicos, y, por el otro, el rol de acompañante y guía del proceso de los educandos y se establecen para él una serie de guiones y rutinas que se convierten en instrucciones que debe cumplir para alcanzar los objetivos propuestos en el marco del aprendizaje.

Guiones y rutinas del profesor desde la pedagogía científica

Según Shulman (1986), para comprender el papel que cumple el maestro en la enseñanza es fundamental realizar un ejercicio de análisis teniendo en cuenta dos aspectos: el primero se encuentra relacionado con el pensamiento del profesor, entender qué, cómo y por qué piensa de determinada manera al enseñar permite construir un horizonte de sentido sobre su quehacer; el segundo se relaciona directamente con las acciones que ejecuta el maestro en el acontecimiento de la clase, las cuales se encuentran definidas, precisamente, por su pensamiento. Entonces, al tratar de interpretar el rol que asume el profesor desde la mirada de cualquier modelo pedagógico, es necesario profundizar no solo en lo que hace sino sobre lo que piensa.

En este sentido, se establecen algunas cuestiones que abordan las tareas, conductas y prácticas de enseñanza que se les atribuyeron a los profesores con la aparición de la pedagogía científica, entendiéndose como los guiones y rutinas que se suponía debían mantener para responder a las exigencias del método Montessori (1909) y a las transformaciones educativas que se vivieron a raíz de sus planteamientos durante el siglo XX.

Al hablar de guiones y rutinas se hace referencia al conjunto de acciones intencionadas o no que estructuran y dan vida a las decisiones que toma el profesor durante el desarrollo de su labor, estas se encuentran en la base de su pensamiento. Para Schank y Abelson (1995), las personas poseen scripts (guiones de acción) que se convierten en prácticas cotidianas y muchas veces se ejecutan de forma inconsciente; en el caso del profesor, se conciben como:

Entidades teóricas que permiten capturar e interpretar los aspectos del pensamiento del profesor, a veces los aspectos más tácitos de la enseñanza, como las creencias,

conocimien-tos y objetivos en la acción y, por otro lado, comprender cómo estas cogniciones interactúan entre sí en un contexto particular de enseñanza (Montero, Carrillo y Aguaded, 2009, p. 78).

Por ejemplo, en la pedagogía tradicional se mantiene una concepción de profesor como reproductor de conocimientos, su labor en la escuela se centra en la transmisión de saberes disciplinares con el fin de lograr que los alumnos memoricen los conceptos de la forma más fidedigna posible y que den cuenta de ello en los exámenes que se califican con fines reprobatorios; de ahí que, dentro de los guiones y rutinas propias del profesorado, se incorporan acciones centradas en la repetición de contenidos y en la aplicación de premios y castigos como recurso de adoctrinamiento y símbolo de autoridad ante individuos vacíos de saber. Además, los maestros emplean un discurso autoritario y dentro de sus rutinas se encuentra el uso del pizarrón, el dictado y la elaboración de planas como recursos de aprendizaje, se mantienen prácticas como recitar la oración, ponerse de pie en presencia del maestro y organizar las filas del salón una tras otra.

Lo anterior, alude a los guiones y rutinas que estructuran la labor del maestro durante el siglo XIX y se convierten en una representación de las creencias, conocimientos y objetivos que direccionan el proceso educativo para la época. Ahora bien, con la aparición de los postulados propios de la pedagogía científica impulsada por Montessori (1909), se propone un cambio de visión respecto a la posición que ocupa el profesor en la educación.

En primer lugar, para la pedagogía científica es imperativo que se produzca una transformación en la relación profesor-alumno, lo que se busca es que el maestro se convierta en un acompañante y guía del proceso de aprendizaje de los estudiantes y que sus rutinas se concentren en el control del ambiente, el diseño de los materiales y la conducción de los individuos hacia lo que desean conocer, aquí, no tiene importancia la adquisición de saberes disciplinares, sino los comportamientos que se logren normalizar en los individuos.

En segundo lugar, se establece la necesidad de ajustar el discurso autoritario que caracteriza al profesorado de los modelos tradicionales por uno más dócil, pues la intención es aplicar el método y llevar al niño a que emplee los materiales didácticos según su interés, lo cual se puede

ver afectado si el profesor utiliza expresiones que generen sentimientos de temor o angustia en el aprendiz, de ahí que la práctica del castigo también se considera debe erradicarse.

En tercer lugar, se propone incorporar al discurso pedagógico expresiones propias del ámbito de la salud e higiene, al considerarlos aspectos fundamentales para el desarrollo de los infantes, la idea es que el profesor tenga un conocimiento del lenguaje técnico-científico propio de la medicina para que pueda involucrar dentro de sus acciones, algunas tareas en las que aplique los test o instrumentos médicos que le permitan clasificar y determinar el grado de normalidad de los estudiantes que tiene a cargo, así, se logra establecer la correlación entre la labor médica y las orientaciones pedagógicas que constituyen la esencia del aprendizaje dentro del método en cuestión.

Como se evidencia, uno de los fines de la pedagogía científica consiste en la definición precisa de las tareas a desarrollar por parte del profesor, quien debe dedicar gran parte de sus acciones al estudio del niño en edad escolar, a registrar en las cartillas biográficas⁴, los datos obtenidos producto de las mediciones periódicas de talla, contextura, capacidad intelectual y peso de cada uno de los individuos; así mismo, se ocupa de aspectos relacionados con la disciplina, la aplicación de procedimientos para mantener la salud e higiene en los menores, el desarrollo de prácticas gimnásticas que contribuyan al fortalecimiento de la motricidad y a la adquisición de comportamientos adecuados para la vida cotidiana, siempre respetando los espacios y generando experiencias prácticas que potencien la autonomía del infante, al respecto se considera que:

Una acción pedagógica sobre los niños pequeños, para ser eficaz, debe ayudarlos a avanzar por el camino que conduce a su independencia. Ayudarles a aprender a andar, a correr, a subir y a bajar las escaleras, a levantar del suelo objetos caídos, a vestirse y a desnudarse, a lavarse, a hablar para expresar claramente las propias necesidades, a buscar el modo de satisfacer sus deseos: he aquí la educación que conduce a la independencia (Montessori, 1909, p. 102-103).

⁴ Las cartillas biográficas o cuadros biográficos propuestos por Montessori se hacen necesarios para la buena marcha de las escuelas y se convierten en un instrumento de control para los maestros (Montero y Moreno, 2011, p. 10).

Estos postulados también incidieron en los procesos de formación de maestros, en las reformas educativas se incluyeron cambios en los currículos de enseñanza para la profesionalización del profesorado, se generaron una serie de requisitos a tener en cuenta para lograr una instrucción eficaz frente a lo que se debía o no hacer dentro de las prácticas de aprendizaje; por ello, se incluyeron lecciones sobre el estudio individual del niño y sus características, se buscó potenciar el desarrollo de capacidades para la interpretación y análisis del comportamiento humano, se abordaron temas relacionados con las teorías sobre clínica pedagógica y la aplicación de instrumentos médicos y psiquiátricos para aprender a clasificar a los niños sanos de los enfermos. En suma,

las bases para la formación intelectual docente se encuentran en la aplicación del método, en el uso de materiales didácticos, en el entrenamiento de una mirada capaz de distinguir cualidades y semejanzas psicológicas, físicas y mentales, así como en el registro sistemático y puntual de datos (Montero y Moreno, 2011, p. 16).

Hasta este punto se establecieron algunos guiones y rutinas que la pedagogía científica declara debe mantener el profesor en su práctica cotidiana, estos se plantean de forma instruccional; es decir, se presentan como un manual de acciones médico-pedagógicas que el maestro aplica para lograr un aprendizaje efectivo durante la infancia y con ello responde a los propósitos de normalidad instaurados para la época, así, su labor se reduce a la ejecución de acciones sistemáticas y rutinarias en las que no hay lugar para la reflexión sobre las propias experiencias.

Al respecto, es necesario plantear que la pedagogía científica sugiere que el conocimiento del profesor se funda en saberes provenientes de la medicina, la biología y la antropología, y, desde esta mirada no se da un lugar significativo al maestro como profesional, ni a la enseñanza como parte fundamental dentro del proceso de formación, pues la atención se centra en la manera en qué se aplica el método para el aprendizaje y en el adiestramiento del individuo, al punto que en algunos postulados se llega a insinuar que el niño puede aprender sin ayuda del profesor.

Si bien es cierto la pedagogía científica se presenta como una alternativa de educación revolucionaria para las condiciones de la época en la que surgió y sus postulados sirvieron como base para impulsar una reforma educativa necesaria en su momento, vale la pena analizar y

reflexionar sobre el alcance del método para las necesidades educativas y la realidad de las infancias en la actualidad.

De ahí, surge la intención de contrastar los aportes de la pedagogía científica con perspectivas recientes, haciendo énfasis en los cambios que se han presentado respecto al papel del profesor, lo cual, amplía el horizonte de sentido sobre la profesión docente y sus implicaciones en los procesos de formación de sujetos. En esta línea, se exploran algunos postulados de los estudios sobre el conocimiento del profesor, donde se establece que los guiones y rutinas, más allá de concebirse como un aspecto instruccional, son un tipo de saber tácito que mantiene el profesorado durante la enseñanza, el cual se construye en un contexto específico y se representa en la secuencia de acciones estructuradas que de forma inconsciente son implementadas por el profesor.

El conocimiento profesional del profesor

Al realizar un recorrido por algunas perspectivas históricamente construidas en torno a la profesión docente, aparecen diversas visiones respecto al saber epistemológico fundante de su conocimiento. Una de ellas, se encuentra en la postura tradicional que considera al profesor como un transmisor de los saberes disciplinares que enseña; bajo esta mirada, su rol se limita a la reproducción total o parcial de los conceptos provenientes de las comunidades científicas y se reduce su quehacer a la repetición de contenidos académicos, como ya se mencionó, esta idea permaneció instaurada en las concepciones de educación imperantes durante el siglo XIX y parte del XX.

Aquí se encuentra el fundamento de los enfoques pedagógicos y didácticos tradicionales, que condicionaron las prácticas educativas, y, en consecuencia a la profesión docente a la transferencia de saberes, ocasionando que los currículos y los modelos de enseñanza de la época, se enfocaran en la réplica de los contenidos científicos, situación que trajo consecuencias no sólo en los procesos de formación de maestros sino en las formas de entender la educación; pues, dichas ideas se arraigaron a nivel social y cultural, al punto que se mantuvieron a lo largo de los años en los escenarios educativos, e incluso, en la actualidad se encuentra que los

currículos se fundamentan en los contenidos de carácter disciplinar y dejan de lado las construcciones particulares que realiza el profesor sobre los conocimientos que enseña.

Una situación similar se vivió con el surgimiento de la pedagogía científica, la cual, aunque planteó la necesidad de despojar de las prácticas educativas los métodos de enseñanza tradicionales, limitó el rol del profesor al diseño y aplicación de materiales didácticos que sirvieran como recurso de aprendizaje e incorporó en su discurso expresiones propias del campo médico, tal vez, sugiriendo que el fundamento de la profesión docente se encuentra en los saberes provenientes de la biología, la medicina y la antropología; una vez más se desconoce al profesor como un intelectual capaz de producir sentidos en torno a su propio quehacer.

Este desconocimiento histórico le ha significado al profesor una falta de reconocimiento ante las comunidades científicas e intelectuales, pues consideran que no es un profesional productor de su propio conocimiento, sino que se concibe como un sujeto que toma los saberes que se producen en otras disciplinas para repetirlos; por tal razón, líneas de investigación recientes se han interesado por realizar estudios que permitan poner en evidencia que el maestro produce el conocimiento que enseña y que los fundamentos epistemológicos de su profesión no se pueden encontrar en otras áreas del saber, sino que se deben buscar en su pensamiento mismo.

En este marco, se encuentra la línea de investigación sobre el conocimiento del profesor que desde un enfoque alternativo se ocupa no sólo de cómo piensa el maestro, sino que se centra en el análisis sobre qué piensa y por qué piensa de esa manera al momento de enseñar una noción y durante la toma de decisiones que determinan su quehacer pedagógico. Así, desde esta perspectiva se plantea que el profesor ha construido un conocimiento profesional que integra los saberes académicos, saberes basados en la experiencia, guiones y rutinas y teorías implícitas (Porlán y Rivero, 1998 y Perafán, 2004), cuya acción se pone en evidencia durante el acontecimiento de la clase.

Entonces, con el propósito de describir y caracterizar el conocimiento del profesor que se moviliza en los contextos escolares, se propone la categoría de análisis: el conocimiento profesional específico del profesor como sistema de ideas integradas (Perafán 2004, 2011, 2015), desde la cual se reconoce que:

el profesorado, desde una epistemología polifónica producida históricamente por el mismo, ha construido un conocimiento profesional como un sistema de ideas integradas que asocia a cada uno de los saberes constitutivos del conocimiento del profesor con un estatuto epistemológico fundante particular (Barinas y Perafán, 2015, p. 35).

En este sentido, se entiende que cada uno de los saberes que integran el conocimiento del profesor tiene un estatuto epistemológico fundante específico; dichos saberes se ponen en acción al momento de la enseñanza y se explicitan a través del orden discursivo, que es donde se puede evidenciar la construcción que realiza el profesor sobre las nociones que enseña, las cuales no sólo educan sino que promueven la existencia de sujetos.

Para el caso que ocupa este texto, se hará referencia a uno de los saberes que integra el conocimiento del profesor, el cual corresponde a los guiones y rutinas, este se considera como un saber tácito que mantiene el profesorado durante la enseñanza, su construcción se da en un contexto específico y representa la secuencia de acciones estructuradas que de forma inconsciente son implementadas por el profesor en su que hacer cotidiano.

Guiones y rutinas de acción y su estatuto epistemológico fundante: La historia de vida.

Desde la perspectiva del conocimiento del profesor, los guiones y rutinas se definen como un tipo de saber implícito que se genera en el plano de la inconsciencia, sirve para preveer los sucesos que ocurren en el marco de la cotidianidad de la clase (Porlán y Rivero, 1998) y su principio epistemológico fundante se encuentra en la historia de vida, es decir, se produce a partir de las vivencias que el maestro experimenta a diario, particularmente en el aula; aunque, se considera que gran cantidad de los guiones y rutinas que construye el profesorado provienen de los acontecimientos que surgen en el marco del proceso de su formación docente: Al respecto es posible afirmar que:

Las rutinas y guiones son conjuntos de esquemas tácitos que predicen el curso de los acontecimientos del aula y se generan cuando se es estudiante antes de ejercer la docencia. Responden a preguntas sobre el qué y el cómo del hacer. Por su carácter no explícito son muy resistentes al cambio” (Castañeda y Perafán, 2015. p, 15)

Es así como, bajo esta mirada de comprensión frente al papel del docente, los guiones y rutinas no se entienden desde un punto de vista instrumental, ni se asumen como instrucciones que parten de un método y que el profesor debe aplicar de forma rigurosa en sus clases; sino que, se conciben como enunciados, frases, anécdotas, acciones inconscientes que se ejecutan con frecuencia en la cotidianidad de la escuela, y, cuyo sentido es construido por el mismo profesor sin que sea consciente de ello. Entonces, para poder identificarlos es preciso profundizar en qué, cómo y por qué piensa el profesor de la forma en que lo hace al momento de tomar decisiones, mantener acciones dentro del aula o emitir expresiones de manera sistemática que producen sentidos particulares durante la enseñanza.

Consideraciones finales

Para finalizar se expondrán algunas ideas que sirven de conclusión frente a los planteamientos realizados en torno a los guiones y rutinas de acción del profesorado desde la pedagogía científica:

- Los planteamientos realizados por María Montessori fortalecieron las bases teóricas y conceptuales de la pedagogía científica, desde la cual se impulsó una transformación del sistema educativo tradicional y se generó una nueva mirada frente al propósito de la formación de individuos.
- La pedagogía científica incorporó en el discurso pedagógico elementos provenientes de la medicina, la antropología y la biología con lo que desarrolló una visión de escuela y educación centrada en el logro de un adecuado desarrollo físico, psicológico y cognitivo del individuo, atendiendo a los estándares de normalidad propios de la época; así, la escuela se concibió como el espacio preciso para el desarrollo de tratamientos clínicos con mediación de la pedagogía.

- La terapia médico- pedagógica pretendió mejorar las condiciones de aprendizaje de la población considerada anormal o antisocial, a partir del uso de materiales didácticos que privilegiaron el desarrollo de la motricidad, el pensamiento lógico y la adquisición de comportamientos saludables e higiénicos sobre la interiorización de contenidos disciplinares, pues el objetivo fundamental era reducir de forma espontánea las anomalías que caracterizaban a la personas enfermas.
- La pedagogía científica se centra en el aprendizaje, por lo que se desconoce la enseñanza como un tema importante para comprender los procesos pedagógicos que se viven en la escuela. De ahí que el papel del profesor se limita a la aplicación de un método que se considera adecuado para responder a las necesidades físicas, comportamentales y biológicas del estudiante; a su vez, se incorporan dentro de sus prácticas la aplicación de instrumentos o test médicos que le permitan clasificar a los infantes de acuerdo con sus características para separar a los enfermos de los sanos.
- Si bien es cierto, en el método Montessori no se mencionan las expresiones guiones y rutinas para los profesores, de forma implícita si se le atribuye al profesorado una serie de tareas que se considera debe realizar de forma sistemática y frecuente en la escuela, como es la aplicación de instrumentos de valoración física y comportamental y la ejecución del método de forma rigurosa; dichas instrucciones se pueden considerar rutinas sugeridas en la escuela, en la medida en que se constituyen en acciones cotidianas que el maestro lleva a cabo en el marco de su práctica.
- El modelo pedagógico tradicional y la pedagogía científica desconocen el papel del profesor como profesional que construye su propio conocimiento; en el primero, se limita la acción docente a la repetición de saberes disciplinares, y, en el segundo, se incorporan en las prácticas educativas, acciones propias del campo médico, tal vez, sugiriendo que el fundamento de la profesión docente se encuentra en los saberes provenientes de la biología, la medicina y la antropología; una vez más se desconoce al profesor como un intelectual capaz de producir sentidos en torno a su propio que hacer.

- A manera de contraste, se presenta la intención de los estudios actuales sobre el conocimiento del profesor, con el fin de poner en evidencia que el maestro produce el conocimiento que enseña y que los fundamentos epistemológicos de su profesión no se pueden encontrar en otras áreas del saber, sino que se deben buscar en su pensamiento mismo.
- Los estudios sobre el conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas establecen que los guiones y rutinas corresponden a un saber tácito que mantiene el profesorado durante la enseñanza, su construcción se da en un contexto específico y representa la secuencia de acciones estructuradas que de forma inconsciente y particular son implementadas por el profesor en su quehacer cotidiano.

REFERENCIAS

Artola, I. y Coma, T. (2015). Utilidad de la metodología Montessori en un aula de pedagogía terapéutica. *Educación y Diversidad*, 9 (1-2) 115-130.

Barinas, G. L. Y Perafán, G. A. (2015). El conocimiento profesional específico del profesor de ciencias asociado a una categoría de enseñanza: estudio de caso sobre la noción de célula. *Revista EDUCyT*, 10, 34-48.

Castañeda, L. A. y Perafán, G. A. (2015). El conocimiento profesional del profesor: Tendencias investigativas y campo de acción en la formación de profesores. *Pensamiento, palabra y obra*, (14), 8-21. <https://doi.org/10.17227/2011804X.14PPO8.21>

Clark, C. M. y Peterson, P. L. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En Wittrock, M. C. *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos*. (pp. 134-148) Lisse: Sweets and Zeitlinger.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Tierra Nueva.

Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico*. Morato.

- Monteiro, R.; Carrillo, J. Y Agueda, S. (2009). Guiones de acción de un profesor novel de ciencias a partir de la modelización de la enseñanza. *Enseñanza de las ciencias*, 27 (1), 77-88.
- Montero, M. S. y Moreno, O. (2011). *Pedagogía Científica y Normalidad en Montessori*. Logos, (1) 20, 59-80.
- Montessori, M. (1909). *El método de la pedagogía científica, aplicado a la educación de la infancia en las "Case de bambini"*. Araluce.
- Perafán, G. A. (1997). *Pensamiento docente y práctica pedagógica*. Editorial Magisterio.
- Perafán, G. A. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Perafán, G. A. (2015). *Conocimiento profesional docente y prácticas pedagógicas: El profesorado como productor de conocimiento disciplinar-profesional*. Ed, Aula de Humanidades.
- Porlán, R. (2000). *Constructivismo y escuela*. Ed, Díada.
- Porlán, R., & Rivero, A. (1998). *El conocimiento de los profesores*. Ed, Díada.
- Shulman, L. (1986). El saber y entender de la profesión docente. *Revista de Educación*, (15), 195-224.



GOBIERNO ESCOLAR Y PARTICIPACIÓN POLÍTICA: RASTREO DOCUMENTAL A PARTIR DE LA NOCIÓN DE GÉNERO

SCHOOL GOVERNMENT AND POLITICAL PARTICIPATION: DOCUMENTARY TRACKING BASED ON THE NOTION OF GENDER.

Ana Isabel Suárez Martínez
Maestranda en Educación Inclusiva e Intercultural
Universidad El Bosque

Fecha de Recepción:

30 de octubre de 2023

Fecha de Aprobación:

27 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art4>

Citar artículo como:

Suárez Martínez , A. I. . (2024). Gobierno Escolar y participación política: rastreo documental a partir de la noción de Género. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 65-87. <https://doi.org/10.61447/20231211/art4>

Resumen

El presente artículo es resultado de una revisión documental en torno al panorama de la participación de las niñas en el Gobierno Escolar, bajo la perspectiva de Género. Esta se realizó a partir de una categorización de las principales tendencias que reflejan la realidad investigativa, teorías, conceptualizaciones y metodologías, de distintos documentos, que versan sobre la participación de las niñas y jóvenes en los gobiernos escolares. Las investigaciones consultadas provienen de contextos y geografías diversas que, en distintas tipologías textuales, presentan información ligada a la intencionalidad que persigue este trabajo, a saber: fomentar discusiones y reflexiones pertinentes al Género y su importancia desde escenarios de participación política en contextos escolares, a través de la práctica de las y los estudiantes. La revisión se realizó a partir de las categorías: Género en el Gobierno Escolar, Participación Política en la escuela y Liderazgos Femeninos. Se encontraron puntos comunes de análisis

en los documentos, en un lapso temporal de 23 años por lo que se afirma que, aunque la información es escasa, hay apuestas investigativas y analíticas comunes en entidades públicas como privadas. En conclusión, es importante realizar investigaciones que reflexionen, de manera amplia, sobre los marcos de desigualdad de Género en la escuela y propiamente en los procesos de participación estudiantil en la escuela.

Palabras Clave:

Género, Participación escolar, Gobierno Estudiantil, Liderazgo femenino, Democracia escolar.

Abstract

This article is the result of a documentary review around the panorama of children's participation in the School Government, from a gender perspective. This was carried out based on a categorization of the main trends that reflect the investigative reality, theories, conceptualizations, and methodologies, of different documents, which deal with the participation of children and young people in school governments. The investigations consulted come from diverse contexts and geographies that, in different textual types, present information linked to the intention that pursues this work, namely: to encourage discussions and reflections pertinent to Gender and its importance from scenarios of political participation in school contexts, to through the practice of students and students. The review was carried out based on the following categories: Gender in the School Government, Political Participation in the School and Female Leadership. Common points of analysis were found in

documents, within a period of 23 years, which is why it is stated that, even though information is scarce, there are common investigative and analytical resources in public and private entities. In conclusion, it is important to carry out investigations that reflect, in a broader way, on the milestones of gender inequality in the school and specifically in the processes of student participation in the school.

Keywords:

Gender, Participation in the school, School Government, Female Leadership, School democracy.

Introducción

La participación activa de las niñas y jóvenes en los Gobiernos Escolares es un tema de creciente importancia en la agenda educativa contemporánea. A medida que la sociedad evoluciona hacia una mayor igualdad de género y participación ciudadana, la inclusión de las voces y perspectivas de las estudiantes en la toma de decisiones dentro de las instituciones educativas se convierte en un elemento esencial. Este artículo de investigación documental se sumerge en el estado del arte de este tema, explorando las investigaciones y prácticas existentes que abordan la participación de las niñas y jóvenes en los gobiernos escolares. En un contexto donde la educación se considera un factor clave para el empoderamiento y el desarrollo de habilidades de liderazgo, es fundamental comprender cómo se fomenta y se efectúa la participación de este grupo demográfico en el ámbito escolar. A través de un análisis exhaustivo de la literatura actual, este artículo busca arrojar luz sobre los desafíos, logros y tendencias que rodea; por ende, para desarrollar esto es importante, inicialmente, definir y tener claridad sobre qué significa y cómo está conformado el Gobierno Escolar para luego, entender el lugar que tienen las niñas y las jóvenes en este.

Desde esta perspectiva, el Gobierno Escolar es el escenario que permite formar y vincular a los y las estudiantes a procesos de ciudadanía, de política, de liderazgo escolar, con la ayuda de diferentes organismos institucionales, con el propósito de tomar decisiones que afecten a las instituciones y mejorar la convivencia escolar. Al ser este un espacio democrático de importancia se establece, a su vez, como el escenario de liderazgo y participación estudiantil por excelencia que permite y favorece el desarrollo de procesos de socialización fomentando la ciudadanía y la democracia en la escuela; Es por esto que, es importante, tener claridad sobre su construcción pues este según el MEN (2019) “está conformado por diversas instancias desde los consejos estudiantiles, personería, contraloría, comités ambientales, hasta las asociaciones de padres de familia, las asambleas de docentes y de egresados” (p. 29).

En este sentido, la presente revisión documental pretende ser un aporte que, desde el análisis y reflexión del Gobierno Escolar, presente una categorización de las principales tendencias investigativas en este campo que pueda abordar la realidad investigativa, teorías,

conceptualizaciones y metodologías en diversas investigaciones y antecedentes previos con el fin de realizar un balance documental en esta área en particular, a partir de distintas categorías, dadas durante los últimos 23 años que permitirá entender cómo se ha abordado la temática a estudiar además de la gestión e implementación de los marcos normativos que sustentan la conformación del Gobierno Escolar en las Instituciones educativas del país, ubicando como punto de partida la Ley General de Educación de 1994: artículo 142 y el decreto 1860 del mismo año.

Por ende, se ha abordado el tema a partir de las inquietudes por la conformación del Gobierno escolar, el liderazgo, la subjetividad y la participación política; dichas miradas comprenden y reflexionan estos espacios de participación atendiendo a las dinámicas, demandas y subjetividades propias, que se van dando en el ejercicio de investigación y que conforman, en este ejercicio de revisión, una, siendo la primera categoría de análisis el Género en el Gobierno Escolar, segunda Participación política estudiantil y liderazgos femeninos como tercera categoría de análisis.

Investigaciones que reconocen el lugar de las niñas y las jóvenes en la participación en el Gobierno Escolar: El Género como categoría de análisis.

El Género se ha convertido en un tema de indudable abordaje en diferentes espacios como la comunicación, las artes, la política y la educación. En este último ámbito toma una relevancia mayor pues, en ella, se desarrollan procesos de enseñanza aprendizaje de las y los sujetos. Así, se entiende este enfoque como “una perspectiva analítica y una preocupación política respecto de una desigualdad sociocultural por y entre lo masculino y lo femenino” (Belucci, 1993; Lamas, 2006. p. 7). Desde esta perspectiva, esta categoría se toma con el fin de evidenciar el lugar de las niñas en el Gobierno Escolar desde un enfoque de Género.

Durante la última década, la investigación y la publicación en el ámbito del género en el Gobierno Escolar ha aumentado paulatinamente. Se encuentran investigaciones que enfatizan en el lugar de las niñas y las jóvenes en el Gobierno Escolar, donde se reconoce la importancia de pensar un escenario de participación escolar incluyente para las niñas y las jóvenes.

Sin embargo, las construcciones sociales de Género tradicionales permean la participación estudiantil dentro del Gobierno Escolar y hacen que en este pese el sistema binario desde prácticas desigualdad donde lo masculino es predominante

Siguiendo a Muñoz Onofre (2004) En efecto en el escenario escolar permanecen pocos espacios que permiten una participación colectiva y total de todas y todos los estudiantes, pues se refuerza lo que el autor llama Imágenes de Género que fortalecen idealizaciones que interpretan el comportamiento de los hombres y las mujeres, que se naturalizan debido la cultura externa o interna a la escuela, a la socialización y comunicación dada en la escuela, y se reducen con frecuencia a rasgos sexuales. Que en palabras de Scott son “una forma primaria de las relaciones significantes de poder” (como se citó en Mora Cañas, 2017, p.1).

Estas afirmaciones se basan en percepciones que nacen de las acciones que se dan dentro de este escenario de participación, acciones que se caracterizan por el autoritarismo y la carencia de sujetos que promuevan proyectos a largo plazo que permitan cambiar su realidad. Siguiendo a Cruz, (2021) se da entonces una subordinación y desesperanza por parte de las estudiantes pues no encuentran posibilidades para liderar proyectos

Es por esto por lo que en cuanto a la percepción del Género los actores sociales del siguiente estudio coincidieron en que “son criados en una sociedad netamente machista, donde la superioridad del hombre es real y latente, los estudiantes la explican desde los espacios religioso y político y las estudiantes desde una sociedad cerrada, donde el poder está monopolizado en los hombres.” (Delgado, 2016, p. 96). Estas desigualdades permanecen debido a las consideraciones de heteronormatividad y el heterosexismo, desde lo planteado por Balanta Mera & Obispo Salazar, (2022) comportamientos y creencias machistas en América Latina se presentan con fuerza en adolescentes que hacen vulnerables a las mujeres y personas con sexualidad diversa con relación a los hombres.

En ese sentido, esta consideración supone una exclusión de la mujer en diversos espacios especialmente en la escuela y en el Gobierno Escolar pues la percepción de la mujer, como sujeto político, está subordinada frente al sujeto masculino líder, en ocasiones por confianza a su

praxis política. O el considerar que hay algunos que cumplen con ciertas características. En esa medida siguiendo lo planteado por Vommaro, Cozachcow, & Nuñez, (2022) existen percepciones a cerca de competencias en la participación política escolar que se deben tener que están ligadas a la expresión en público, tener buenas relaciones con los pares y docentes.

Esto se vincula con los sesgos que emergen en la arena política y con prejuicios y estereotipos que marcan la educación de las mujeres en general y que se trasladan al escenario educativo:

(...) El sujeto político femenino se forma desde perspectivas de necesidad y de dependencia; por tanto, su configuración ciudadana también se ve reflejada por una marcada subordinación y poderío androcéntrico. (Delgado, 2016, p. 109)

En esta línea está el trabajo Girón (2021) llama a la conciencia a las niñas y jóvenes sobre sus capacidades y la comprensión de la lucha que ha ocurrido para que las mujeres puedan abrirse espacio en paradigmas históricamente cerrados a las mujeres. El término “empoderamiento se refiere a una gama de actividades que van desde la autoafirmación individual hasta la resistencia colectiva, la protesta y la movilización para desafiar las relaciones de poder.” (Girón 2021, p. 35). y añade esta autora que en su investigación (...) “de los 7 años analizados solo 2 veces uno de estos puestos fue ocupado por mujeres, en el año 2019 y 2021”. (Girón 2021, p. 56)

Esto se explica siguiendo a Girón (2021) y a Jara Ibarra, Sánchez Bachmann, Cox, & Montecinos, (2021) pues a las mujeres se les considera o se le restringe a espacios diferentes a la política escolar como lo lúdico y lo deportivo. Por ello es importante reconocer en estos espacios la igualdad, la escucha, al diálogo para de ese modo transitar hacia una transformación de modos y prácticas tradicionales que reproducen un sistema excluyente, es imperante reconocer en la democracia y en su escenario, pues siguiendo a la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013) es un proceso colectivo, de propuestas, pues el compromiso no está solo en quien fue elegido o elegida sino en su comunidad y comunidad educativa.

Diversos autores enfatizan en que es difícil pensar una aplicación real del Género dentro de los procesos educativos, siguiendo a Colás Bravo & Jiménez Cortés, (2006) debido a una carencia de

aportes teóricos de corte de Género en las estrategias, y procesos de enseñanza – aprendizaje, y por la permanencia de un silenciamiento de la discriminación de Género que continua en los procesos educativos en la escuela. Precisamente Aguilar (2015) encuentra que el espacio para la participación estudiantil femenina tiene muchas dificultades pues continúan siendo evidentes prácticas de violencia simbólica hacia las niñas y jóvenes.

Como lo arguye García Villanueva, Becerril Iturriaga, Hernández Ramírez (2019) Una “alumna tranquila” no grita, pero sí habla con su compañera que se encuentra a un lado de ella, no discute las temáticas revisadas en la clase ni arrebató la palabra, lo que hace es realizar las actividades en su lugar con rapidez. (p. 52)

Agregando a lo anterior Navarrete et all. (2018) argumentan

(...) aún prevalecen creencias dogmáticas, estereotipadas, patriarcales y hasta misóginas, alimentadas por ciertas comprensiones religiosas, estéticas, jurídicas o políticas, entre otras. (p. 145)

Esto se une a la persistencia y significativas desigualdades en la educación que se ven desbordadas por el predominio del sistema económico neoliberal que amplía desigualdad en términos económicos. Como lo sugiere Valdivieso:

Los efectos de la reestructuración de los modos de vida que pretende la globalización no son iguales para hombres y mujeres, (...) no obstante todas ellas son afectadas específicamente, como resultado de su posición en la división sexual del trabajo y de su posición de subordinación genérica (2009, p. 31).

En este sentido estas realidades repercuten en acceso a educación de calidad, fortaleciendo las brechas de desigualdad social, política, y de invisibilización cultural. Es por ello que Follegati, Matus, & Errázuriz (2022) y Martínez López de Castro (2018), investigan sobre las relaciones que se dan al interior del escenario escolar, relaciones caracterizadas por disputas de poder y de disputas sobre la enseñanza y aprendizaje, pero también de producción de subjetividades y normatividades. Precisamente, esta investigación permite analizar el papel que cumple la

escuela en la reproducción de un sistema normativo neoliberal que plasma y produce diferencias sexistas.

Desde lo planteado por Leiva Olivencia & Pedrero García (2014) “es imprescindible desarrollar acciones educativas interculturales desde una perspectiva de Género porque son las mujeres inmigrantes, las madres inmigrantes quienes están promoviendo de primera mano la interculturalidad”. (p. 994)

La apuesta de varias investigaciones citadas como Silva-Peña, 2010; como se citó en Montenegro et all. (2021) Tomé y Rambla, (2001), en este apartado que analizan y reflexionan sobre el Género en espacios como lo educativo coinciden en la importancia de materializar proyectos que den cabida, caminos y puertas abiertas a la participación con enfoque de Género, para disminuir las brechas de acceso a escenarios políticos como lo es la Escuela de Liderazgo promovida por las investigadoras Parra & Figueroa (2016) de manera que la escuela sea espacio que desarrolla la formación y desde ahí proponer liderazgos conscientes de la realidad, de la desigualdad, y la importancia de pensar una sociedad más justa, solidaria y democrática.

La participación política estudiantil como categoría de análisis

La participación política en esta investigación es considerada como aquellas las actividades que le permiten a los sujetos ser partícipes en la toma de decisiones en la sociedad, y de la comunidad, desde la escucha, el diálogo, y el consenso. Siguiendo a García Rivera de Matheu (2012) y Ochoa (2021) la participación en la escuela desde la infancia va a permitir desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes que no solo tienen que ver con los contenidos conceptuales, sino que permitirá desarrollar esos “otros aprendizajes” que aluden a la convivencia y a la formación ciudadana” (p.15) por lo que Guevara (1998) como se citó en Pérez Galván & Ochoa Cervantes, (2017) aluden: “sin una educación basada en estos principios, las personas difícilmente podrán adquirir las habilidades y competencias necesarias para vivir en democracia, lo cual afirma la relación entre educación, democracia y formación ciudadana” (p. 180). Estos procesos siguiendo a Puerto Guerrero & Tovar Roa (2014) requieren de un cuerpo de

maestras y maestros que asuma desde valores democrático que permita la participación, lo colectivo y el liderazgo.

Es por ello que en la escuela en donde las y los estudiantes se aproximan, se forman y participan en escenarios de participación como lo es el Gobierno Escolar, esta participación busca por un lado fortalecer los conocimientos de política, ciudadanía y por otra la apropiación del rol del liderazgo, de sujeto político, y reconocimiento del contexto, de la realidad que se busca a través de estos espacios transformar, para hacerlas un lugar mejor. Como lo enuncia Fumero (2010):

Los jóvenes estudiados como actores políticos y a quienes se les atribuyen identidades e intereses específicos, no son sujetos preexistentes, sino que existen como actores políticos a través del reconocimiento de los componentes que los constituyen y cohesionan, los cuales están en constante proceso de resignificación. (p. 156)

Así pues, como estudiante poder participar en el Gobierno Escolar implica dos consideraciones, primera escuchar, ser escuchados y escuchar las propuestas más apropiadas para el contexto educativo, segunda tomar decisión y acción dentro de las propuestas que se convierten en proyectos para la institución educativa. (Mager y Nowak, (2012), como se citó en Pérez Expósito (2014). (...) “revelan cómo la participación estudiantil tiene efectos positivos en el desarrollo de habilidades de comunicación, toma de decisiones, resolución de problemas y habilidades interpersonales y sociales”. (p.55), en esa misma línea están Ñañez & Capera, (2017), Zuleta (2001), Gutiérrez, (2020) citando a Siede (2007), Moreno (2021) recalcan este escenario tiene como fin la participación de toda la comunidad educativa Aunque el escenario del Gobierno Escolar se piensa desde un escenario de participación, de diálogo, de colectivo, los estudiantes reducen a la participación al derecho al voto sin tener en cuenta que va más allá, hacia temas sociales y culturales en donde la participación social es vital. En esa medida Cuy Ávila & Medina Torres, (2019) y Acosta & Dávila, (2019) enfatizan en el desinterés y falta reconocimiento de la participación escolar se da por desconocimiento e ideas parciales sobre lo que significa el Gobierno Escolar y su conformación.

Es por eso que en los últimos años la apuesta de la Institucionalidad ha ido acercándose de manera pedagógica y didáctica a la participación escolar, ejemplo de ello está la escuela de participación juvenil (2009), A participar aprendo participando: Gobierno escolar y sistema de participación escolar (2013), El Gobierno Escolar (2019)

Teniendo en cuenta lo anterior se requiere entonces, primero, que el Gobierno Escolar pueda comprenderse desde un escenario activo y propositivo para repensar una democracia escolar que pueda atender las necesidades de las Instituciones educativas, pero también como un espacio para la formación de liderazgos activos, críticos y reflexivos y no simplemente como una motivación para obtener recompensas de tipo académico, tal como lo sugieren Girón (2021); Quiñones, & Tavera Londoño (2021) y Viáfara & Solarte (2015) Pues se atenta a las prácticas democráticas de la escuela como lo sugieren Quiceno, Rojas & Hernández (2019) y Téllez (2014)

Como lo afirma Cubides, (2001) “Los jóvenes no están preparados para asumir con “responsabilidad académica” y “sentido de disciplina y participación en las decisiones” (p. 17) o como lo refiere Correa (2016) “el gobierno escolar solo genera interés en el primer bimestre, en la postulación a candidatos y la posterior elección de los representantes, posteriormente, el entusiasmo por participar es abandonado y los elegidos asumen sus funciones con mucha incertidumbre.” (p.57). Como también lo sugieren Asprilla (2014) Alvarado (2014) Corchuelo Chavarro, 2020) es necesario transitar hacia el compromiso con la democracia para que los estudiantes desde el análisis y la reflexión puedan participar.

Así para que las niñas y las jóvenes puedan trascender los espacios de participación de aulas, y de socialización con compañeros es necesario que puedan tener escenarios de representación política, y como lo argumenta Valencia (2018) en su investigación dada en el colegio distrital de Bogotá Marruecos y Molinos en donde un joven dice: “yo digo que participación política no es solo que yo esté en un grupo político, sino que se pueda apoyar, opinar, etc. Es como quiero que hagan esto y que me tengan en cuenta” (p.116). Que, aunque en la institución educativa se hace un proceso de democracia que sirve de apoyo al personero, personera y cabildante en sus cargos y promueve algunos espacios de formación no ha sido del todo exitoso pues no ofrece un espacio de participación para las jóvenes dentro del Gobierno Escolar. Como se pudo evidenciar

esta categoría circunda entre el ideal de la democracia escolar y sus valores y lo que en realidad sucede al interior de la organización, desarrollo y vivencia de la democracia en el escenario del Gobierno Escolar.

Liderazgos femeninos

Esta categoría en esta revisión se dirige hacia liderazgo en clave feminista que supone comprender y analizar los avances en términos de equidad de Género en ámbitos como la política, la cultura y en lo social que se han dado en América Latina durante la última década; a su vez, requiere transversalizar los componentes teóricos – epistemológicos que son base para el feminismo con el fin de poder comprender de manera amplia que significan para todos estos liderazgos, movimientos y cambios que se están produciendo cada vez con más fuerza en diversos contextos.

Luzuriaga, Ríos-Rivera, & Chiriboga, (2022) argumentan la importancia que los nuevos liderazgos han tenido en la actualidad para los feminismos en América Latina “Las mujeres debido a su Género han tenido que conciliar los valores tradicionales de su contexto, con su presencia en la esfera pública y política” (Kofman, 1998, como se citó en Luzuriaga et all. 2022, p. 59) para repensar el acceso al escenario político a las mujeres, en la actualidad el liderazgo femenino se ubica como alternativa a las prácticas tradicionales. Como explica Abi-Hassan (2017) “el estilo de las mujeres líderes es también un reflejo de la contradicción entre los valores sociales tradicionales que se han impuesto debido a su género y la vida pública” (p.59). de igual forma siguiendo a Msila (2022) el liderazgo femenino tiene bases que transitan entre conciencia feminista, el empoderamiento y una visión plural para pensar la justicia social y la diversidad.

Estos cambios, han calado con fuerza no solo en la política, sino también en el escenario educativo. Así, en América Latina se han dado movimientos estudiantiles, y alternativas desde la escuela para ofrecer nuevas miradas y resistencia a las prácticas tradicionales, para transitar a espacios igualitarios en términos de Género. Desde esta perspectiva, los estudiantes se convierten entonces en la fuerza de contrapeso a tales estructuras de invisibilización, violencia y opresión. De ahí que el ejemplo más claro sea el tratado por Daniela Lillo Muñoz (2020), en

Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile, pues este trabajo arroja luces acerca de que el movimiento estudiantil chileno en las últimas décadas ha puesto en relevancia diversas demandas ligadas a la educación pública, y la participación política de la mujer. Viéndose esta última limitada por diversos dispositivos de la escuela y el cuerpo; que funcionan como dispositivos que marcan la participación política en el movimiento estudiantil. Ante ello, el movimiento estudiantil secundario y universitario ha desarrollado expresiones, como por ejemplo “la marcha de las putas”, el colectivo Lemebel y las secretarías de Género en colegios, que se enmarcan desde los feminismos, y ponen en evidencia, la emergencia de una nueva perspectiva para analizar y criticar las relaciones de poder y discriminación que se presentan en la educación.

En esto es importante tener en cuenta que los jóvenes toman la iniciativa de movilizar transformaciones desde sus contextos. En ese sentido, Gil Hernández & Pérez-Bustos en *Feminismos y estudios de género en Colombia* se aborda un campo académico y político en movimiento (2018) pues en sus apartados presenta experiencias pedagógicas y comunitarias que permiten repensar el lugar que tienen los colectivos, comunidades y activistas en la resignificación de los procesos de género al interior de sus comunidades. Estos procesos de acompañamiento han dado lugar a la conformación de semilleros de investigación liderados por jóvenes en diversos departamentos del país. Los ejemplos de resistencia estudiantil han resultado de la necesidad en América Latina en los últimos años de incidir por parte de los jóvenes en los escenarios políticos, sociales y culturales; como ya se vio en el contexto chileno; Sin embargo, otros países desde sus particularidades avanzan en la lucha de pensarse la cuestión de Género, como es el caso colombiano en donde se ha comenzado reflexionar y actuar ante las desigualdades de Género no solo en la escuela sino también en las comunidades y por supuesto en los liderazgos femeninos.

A modo de conclusión

En primera instancia, es importante resaltar las tendencias teóricas y epistemológicas que fundamentan este campo de estudio. Así en una perspectiva de Género en la participación escolar y Gobierno Escolar en la escuela, a nivel nacional, según lo encontrado es muy poco o

casi nulo, aunque hay apuestas investigativas que institucionalmente han sido exaltadas y apoyadas por medio del del IDEP, donde se resalta que falta una apuesta que, por un lado, reflexione de manera amplia sobre los marcos de desigualdad de Género en la escuela y propiamente en los procesos de participación estudiantil en la escuela, y por otro en donde la institucionalidad apoye los procesos de investigación, de colectivos, de pedagogía sobre el Género en la participación estudiantil que van surgiendo lentamente y muchas veces se trabajan como propuestas independientes de maestras y maestros que impulsan estas miradas y reflexiones en sus respectivos colegios pero que no se logran extender a otros colegios y escenarios porque no tienen apoyos institucionales.

En la categoría de participación estudiantil esta revisión recoge la mirada de la participación como espacio de construcción de ciudadanía y de democracia aportados por estudiosos como Zuleta (2001) e investigaciones de Fumero (2010) García Rivera de Matheu (2012) y Ochoa (2021). Y otra mirada contraria de la participación escolar se encuentra en investigaciones de Cuy Ávila & Medina Torres, 2019, Acosta & Dávila, 2019 que aducen la necesidad de análisis respecto a la participación de los distintos agentes en el mismo, pues las y los estudiantes tienen dificultad para apropiarse su rol como sujetos activos dentro de la democracia escolar y se les es difícil comprender y aplicar muchos de los marcos normativos a sus realidades para ejercer la participación política en la escuela. Que se fortalece según Quiceno, Rojas & Hernández (2019) y Téllez (2014) por la falta de formación en temas de participación, liderazgo escolar y de conocimientos en las normativas que sustentan estos procesos políticos a lo educativo, como el Gobierno Escolar, ocasionando que las y los estudiantes se distancien de estos procesos, los encuentren lejanos de sus necesidades, de sus realidades.

Aunque en esta revisión se encuentra un abordaje institucional gubernamental que ha sido producido pedagógicamente en cartillas que trabajan el tema de la participación estudiantil no profundiza en un contenido reflexivo y crítico, sino que da un tratamiento básico de los términos referidos a la participación estudiantil, y el Gobierno Estudiantil, haciendo uso de herramientas pedagógicas como las líneas de tiempo, el uso algunos ejemplos de experiencias de estudiantes que han estado en los cargos pero no hay una profundización de las implicancias prácticas, de

los retos y de la importancia que el Gobierno Escolar, y tampoco de las normativas conscientes a la participación estudiantil y Gobierno Escolar, aunque en algunas cartillas se haga la revisión histórica de las normativas con líneas de tiempo no hay una reflexión histórica aterrizada y práctica de estas en los contextos escolares. En la categoría de liderazgo, si bien hay procesos investigativos que buscan fortalecer los procesos de liderazgo en las niñas y jóvenes como lo son (Girón 2021), Parra & Figueroa (2016) Delgado (2016) Aguilar (2015) por citar algunos referenciados en esta revisión hacen énfasis en la necesidad del reconocimiento, socialización y apropiación de los procesos de liderazgos femeninos en las escuelas, pues lo que se encuentra es un acercamiento básico conceptual al Género desde instancias internacionales, pero no nacionales.

Los proyectos anteriormente mencionados y los restantes referenciados en esta revisión han abierto el camino para pensar el liderazgo femenino en la instancia de participación estudiantil en el Gobierno Escolar aún falta más producción y abordaje institucional al rol femenino en la participación estudiantil desde la instancia institucional. Estas investigaciones aducen la necesidad de fortalecer las escuelas de liderazgo como camino para repensar la cuestión de la igualdad de Género desde los procesos de liderazgo estudiantil.

En cuanto a lo metodológico, se evidenció un fuerte interés por la realización de investigaciones de corte cualitativo, con herramientas de recolección de datos entre los más usados por las diversas investigaciones de esta revisión: la entrevista, grupo focal, diarios de campo, historias de vida, y diseños de análisis documental y codificación y categorización usando Atlas Ti.

Por último, esta revisión documental realiza una mirada, apuesta, y plantea una discusión sobre el Género en los procesos de participación estudiantil para trascender la esfera del área de Ciencias Sociales y se pueda pensar cómo hacer para transformar las prácticas, las construcciones y las miradas del Género desde toda comunidad educativa, claro se reconoce la importancia disciplinar que este tema tiene para el área de Ciencias Sociales en los colegios pero la responsabilidad de la transformación social y política al interior de las escuelas pasa por una ayuda mutua y mancomunada de esfuerzos de todos actores de las comunidades educativas.

REFERENCIAS

Vommaro, P., Cozachcow, A., & Núñez, P. (2022). Percepciones juveniles sobre la política: la participación en la escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Foro de Educación*, XX (1), 64-87. Recuperado el Junio de 2023, de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-PercepcionesJuvenilesSobreLaPolitica-8570477.pdf>

Acosta Bravo, S., & Dávila Gómez, Y. (2019). PARTICIPACION ESTUDIANTIL Y CONVIVENCIA ESCOLAR: un reto para las Instituciones educativas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado el Junio de 2023, de <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2551/PARTICIPACION%20Y%20CONVIVENCIA%20ESCOLAR%20un%20reto%20para%20las%20instituciones%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Aguilar Caro, A. (Octubre de 2015). Representación femenina juvenil e intercultural en los espacios democráticos de la escuela. Estudio de caso: Departamento del Atlántico, en el Caribe colombiano. *PROSPECTIVA* (20), 325 - 349. Recuperado el junio de 2023, de <https://revistapropectiva.univalle.edu.co/index.php/prospectiva/article/view/945>

Alcaldía Mayor de Bogotá, Secretaría de Educación del Distrito - SED, Dirección de Participación, & Sistema de Participación. (2013). *A participar aprendo participando: gobierno escolar y sistema de participación escolar - CARTILLA*. Bogotá. Recuperado el junio de 2023, de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/handle/001/508>

Alvarado Pialejo , S. (2014). El gobierno escolar aventura democrática en la escuela: una propuesta de participación y formación en democracia para generar nuevos sujetos en el centro educativo Santa Martha. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el Junio de 2023, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/12277/AlvaradoPialejoSergioMaria2014.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Asprilla Cuesta, V. (2014). GOBIERNO ESCOLAR EN QUIBDÓ: UN ACERCAMIENTO A SU IMPLEMENTACIÓN DURANTE LOS AÑOS 2012 Y 2013. Quibdó, Colombia: UNIVERSIDAD EAFIT. Recuperado el Junio de 2023, de

https://repository.eafit.edu.co/bitstream/handle/10784/5441/VisitacionAsprilla_2014.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Balanta Mera, R., & Obispo Salazar, K. (2022). Representaciones sociales de la identidad y los roles de género en adolescentes de una escuela secundaria de México. *INTERDISCIPLINARIA*, 151-166. Obtenido de <http://www.ciipme-conicet.gov.ar/ojs/index.php?journal=interdisciplinaria&page=article&op=view&path%5B%5D=823&path%5B%5D=pdf>

Belucci, M. (1993). DE LOS ESTUDIOS DE LA MUJER A LOS ESTUDIOS DE GÉNERO: HAN RECORRIDO UN LARGO CAMINO... En A. Fernández, *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencias*. Recuperado el junio de 2023, de <http://anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2014/12/Libro-Completo-Las-mujeres-en-la-imaginaci%C3%B3n-colectiva.pdf>

Castillo Sánchez, M., & Gamboa Araya, R. (junio de 2013). LA VINCULACIÓN DE LA EDUCACIÓN Y GÉNERO. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, XIII (1), 1 -16. Recuperado el 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44725654014.pdf>

Colás Bravo, P., & Jiménez Cortés, R. (2006). Tipos de conciencia de género del profesorado en los contextos escolares. *Revista de Educación*, 415- 444. Recuperado el junio de 2023, de <https://idus.us.es/handle/11441/24639>

Corchuelo Chavarro, D. (2020). ¡PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL, DESAPRENDER PARA APRENDER! NOCIONES DE PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES. Bogotá: UNIVERSIDAD EXTERNADO DE COLOMBIA. Recuperado el Junio de 2023, de <https://bdigital.uexternado.edu.co/server/api/core/bitstreams/a82a550a-19f2-4d5a-b07e-437155253aae/content>

Corpas Figueroa, J., Parra Ordoñez de Valdés, G., Salcedo López, D., Torres Alvares, S., Piñeros, L., & Bastidas Granja, P. (2015). CARTILLA #8 ESCUELA DE LIDERAZGO PARA NIÑAS Y MUJERES JÓVENES HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA UNA EDUCACIÓN NO SEXISTA EN BOGOTÁ. Bogotá: ALCALDÍA MAYOR DE BOGOTÁ - SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO SED. Recuperado el Junio de 2023, de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/971/Cartilla%208.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Correa Cocunubo, F. (2016). CULTURA POLÍTICA Y GOBIERNO ESCOLAR EN LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES DE LA COMUNA 1 DEL MUNICIPIO DE SOACHA. Bogotá:

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS. Recuperado el Junio de 2023, de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/2713/CorreaCocunuboFabioAugusto2016.pdf;jsessionid=B5D23EF76DCFAA716A57ACCEC4EBE9C1?sequence=1>

Cruz Cruz, B. (2021). EL RECONOCIMIENTO Y LA PARTICIPACIÓN DE LAS ESTUDIANTES EN LA PROPUESTA COEDUCATIVA DEL COLEGIO MAYOR DE SAN BARTOLOMÉ (Tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el junio de 2023, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/58150/Tesis%20Reconocimiento%20y%20Participaci%C3%B3n%20Femenina%20Billy%20Cruz%2c%20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Cubides C, H. (2001). Gobierno escolar: cultura y conflicto político en la escuela. Revista Nómadas, 09 - 23. Recuperado el Mayo de 2023, de https://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_15/15_1C_Gobiernoescolar.PDF

Cuy Ávila, M., & Medina Torres, G. (2019). HACIA UNA RESIGNIFICACIÓN DEL GOBIERNO ESCOLAR: UNA ESTRATEGIA DESDE LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA, LA DEMOCRACIA Y LA COHESIÓN SOCIAL (Tesis de maestría). UNIVERSIDAD SANTO TOMAS. Obtenido de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/19927/2019marthacuy.pdf?sequence=1>

Delgado Fernández, M. (2016). GÉNERO Y PARTICIPACIÓN EN EL GOBIERNO ESCOLAR DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE LOS GRADOS 10 Y 11 DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA LA MERCED DEL MUNICIPIO DE MOSQUERA. Bogotá, Colombia: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL - FACULTAD DE EDUCACIÓN. Obtenido de <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/1002/TO-19919.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Diaz Blanco, (2010) EQUIDAD Con respeto y con amor, todo en la vida es mejor. Repositorio IDEP

Follegati, L., Matus, C., & Errázuriz, V. (2022). Tensiones en la escuela: educación para las niñas bajo la impronta neoliberal. Revista de Humanidades de Valparaíso (19), 349-375. Recuperado el junio de 2023, de <https://www.scielo.cl/pdf/rhv/n19/0719-4242-rhv-19-349.pdf>

Fumero, P. (2010). Desigualdades, ciudadanía e identidad: los jóvenes como categoría de análisis para la historia de Centroamérica. Cuadernos Intercambio sobre Centroamérica y el Caribe, 149 - 159. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/4769/476948770008.pdf>

García Pérez, R., Quiñones Delgado, C., & Espigares Pinazo, M. (2013). LA ORGANIZACIÓN ESCOLAR COEDUCATIVA. INDICADORES DE GÉNERO Y COLABORACIÓN DE LOS CENTROS EN PLANES DE IGUALDAD. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, XVII (1), 141-160. Recuperado el junio de 2023, de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56726350011>

García Rivera de Matheu, G. (Noviembre de 2012). La Funcionalidad del Programa de Gobierno Escolar como Plataforma de Autoformación Democrática y Desarrollo de Habilidades y Destrezas. Guatemala: Universidad de San Carlos de Guatemala. Recuperado el Junio de 2023, de <https://core.ac.uk/download/pdf/35291925.pdf>

García Suárez, C. (2004). HACERSE MUJERES, HACERSE HOMBRES: Dispositivos pedagógicos de género. Capítulo IV. Imaginarios de Género. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central.

García Villanueva, J., Becerril Iturriaga, A., & Hernández Ramírez, C. (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. Revista de Estudios y Experiencias en Educación, XVIII (38), 41 - 54. Recuperado el Junio de 2023, de <https://pdfs.semanticscholar.org/2a3f/754301d2f320b6aeac4686e52bb55b03b27d.pdf>

Gil Hernández, F., & Pérez-Bustos, T. (s.f.). Feminismos y estudios de género en Colombia. Escuela de Género UNAL. Recuperado el junio de 2023, de <http://www.codajic.org/sites/default/files/sites/www.codajic.org/files/Feminismo%20y%20Estudios%20de%20G%C3%A9nero%20en%20Colombia.pdf>

Girón Hurtado, R. (2021). Empoderamiento político femenino en la escuela: Participación política de la mujer en los procesos de gobierno escolar de la institución educativa Los Uvos, municipio de la Vega, Bogotá: La Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/14052/2/TM.ED_Gir%c3%b3nHurtadoRoxsanaMaryoli_2021

Gutiérrez Silva, J. (2020). Gobierno Escolar y formación de subjetividad política. El caso de la IED La Toscana Lisboa. Bogotá. Recuperado el Junio de 2023, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/49995/Tesis%20de%20Maestría%20Jaime%20Gutierrez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jara Ibarra, C., Sánchez Bachmann, M., Cox, C., & Montecinos, M. (2021). SOCIALIZACIÓN POLÍTICA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CONTEXTO ESCOLAR CHILENO: UN ANÁLISIS

DESDE EL ENFOQUE. CALIDAD EN LA EDUCACIÓN (54), 75 -106. Obtenido de <https://www.scielo.cl/pdf/caledu/n54/0718-4565-caledu-54-73.pdf>

Lamas, M. (2006). Lamas, M. (2006). Género: Algunas precisiones conceptuales y teóricas. En M. Lamas, Lamas, M. (2006). Género: Algunas precisiones conceptuales y teóricas. En Feminismo. Transmisiones y retransmisiones. Taurus. Recuperado el junio de 2023, de <https://redmujeresjusticia.org.ar/wp-content/uploads/2019/03/Ge%CC%81nero-algunas-precisiones-conceptuales-y-teo%CC%81ricas-Lamas.pdf>

Leiva Olivencia, J., & Pedrero García, E. (2014). MUJERES INMIGRANTES EN EL ESCENARIO ESCOLAR: VISIBILIDAD Y PARTICIPACIÓN PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO DESDE UNA PERSPECTIVA INCLUSIVA E INTERCULTURAL. Aportaciones a la Investigación sobre Mujeres y Género, 978 - 996. Obtenido de https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/41013/Pages%20from%20Investigacion_Genero_14-2-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Luzuriaga Uribe, E., Ríos- Rivera, I., & Chiriboga, V. (2022). Una aproximación al género desde las relecturas de Butler y Connell en los liderazgos políticos femeninos. Revista Científica de Información y Comunicación (19), 51 - 81. Recuperado el junio de 2023, de <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/141290/712-Versi%c3%b3n%20an%c3%b3nima-2894-1-10-20221229.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Martínez López de Castro, R. (2018). Cultura Organizacional en la Escuela Municipal de Artes y Oficios de Vigo: Un enfoque micro político. Barcelona - España: Facultad de Bellas Artes - Universidad de Barcelona. Recuperado el Junio de 2023, de <https://www.tesisenred.net/handle/10803/586377#page=2>

Misión de Observación Electoral – MOE. (2019). Elecciones del Gobierno Escolar. Bogotá. Recuperado el Junio de 2023, de https://www.moe.org.co/wp-content/uploads/2019/05/Cartilla-Elecciones-Gobierno-Escolar_Digital.pdf

Montenegro González, C., Andrade Benavides, D., & Barrientos Saavedra, P. (2021). Derechos humanos y perspectiva de género en la escuela: ideas para la transformación desde una epistemología feminista. En I. Silva-Peña, M. Oliva, Ó. Espinoza, & E. Santa Cruz, ESTALLIDO SOCIAL EN CHILE: Lecturas sobre discriminación y la desigualdad educativa. (págs. 79 - 95). Santiago - Chile: Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana. Recuperado el julio de 2023, de https://www.researchgate.net/publication/353160355_Derechos_humanos_y_perspectiva

_de_genero_en_la_escuela_ideas_para_la_transformacion_desde_una_epistemologia_feminista

Mora Cañas, F. (2017). SEXO, GÉNERO Y PEDAGOGÍA SEXO, GÉNERO Y PEDAGOGÍA EN CICLO IV DEL COLEGIO JUAN REY IED, SAN CRISTOBAL SUR, BOGOTÁ (tesis de maestría). Universidad Nacional de Colombia. Recuperado el junio de 2023, de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/63549/52157278.2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Moreno Valencia, T. (2021). Gobierno estudiantil: un espacio para la participación en la vida democrática escolar en la Sede Educativa Francisco José de Caldas. Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores - Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Recuperado el Junio de 2023, de https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3831/Moreno_Tatiana_2021.pdf?sequence=2

Msila, V. (2022). Black Women School Leaders: Building Effective Schools Against the Odds. *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, XI(1), 1 - 23. Recuperado el Junio de 2023, de <file:///C:/Users/User/Downloads/Dialnet-BlackWomenSchoolLeaders-8342007.pdf>

Nacional, M. -M. (Febrero de 2018). ¿Qué es el Gobierno Escolar en Colombia? Recuperado el junio de 2023, de <https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/infografias/que-es-el-gobierno-escolar-en-colombia>

Navarrete Garzón, A., Páez Salamanca, A., Sánchez Patiño, E., & Silva Quitián, A. (2018). MÁS ALLÁ DE LA MIRADA DE UNA MUJER: UNA POSIBILIDAD DE TRANSFORMACIÓN DE LOS CONTEXTOS ESCOLARES (Tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el junio de 2023, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/35080/30052018%20Tesis%20terminada.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Ñañez Rodríguez, J., & Capera Figueroa, J. (2017). Participación política y gobierno escolar en las instituciones educativas de Ibagué. *Espacios Públicos*, XX (48), 151 - 171. Obtenido de <https://www.redalyc.org/journal/676/67652755008/html/>

Ochoa-Cervantes, A. (2021). Escuchar a la infancia, la consulta infantil como mecanismo de participación para las niñas y los niños en el contexto escolar. *Revista Electrónica Educare*,

XXV (1), 1-18. Recuperado el Junio de 2023, de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v25n1/1409-4258-ree-25-01-125.pdf>

Parra Ordoñez de Valdés, G., & Corpas Figueroa, J. (2016). Escuela de liderazgo para niñas y mujeres jóvenes en el sector educativo: una apuesta política para la construcción de paz. *Educación y Ciudad – IDEP* (31), 83 - 93. Recuperado el junio de 2023, de <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/1611/1591>

Pérez Galván, L., & Ochoa Cervantes, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(72), 179 - 207. Recuperado el junio de 2023, de <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n72/1405-6666-rmie-22-72-00179.pdf>

Personería Distrital de Bogotá, Veeduría Distrital de Bogotá, & Instituto para la Participación y Acción Comunal, I. (2020). GUÍA 1. DE JÓVENES PARA JÓVENES SISTEMA DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL: Personerías, contralorías, cabildantes y consejerías: antes, durante y después del ejercicio de los cargos. Recuperado el Junio de 2023, de https://repositorios.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3505/2_Gu%C3%A1%20de%20j%C3%B3venes%20para%20j%C3%B3venes%20Sistema%20de%20Participaci%C3%B3n%20Estudiantil.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Puerto Guerrero, A., & Tovar Roa, R. (2014). ESCUELA Y PARTICIPACION. *Revista Salud Historia Sanidad*, IX(2), 199 - 216. Recuperado el Junio de 2023, de <https://agenf.org/ojs/index.php/shs/article/view/213/202>

Quiceno Botero, F., Rojas Betancur, H., & Hernández Quirama, A. (2019). Deformación de la participación y la democracia en la elección de los personeros estudiantiles. *Logos Ciencia & Tecnología*, XI (2), 1 -14. Recuperado el Junio de 2023, de <https://www.redalyc.org/journal/5177/517764671006/517764671006.pdf>

Quiñones, J., & Tavera Londoño, D. (2021). EL GOBIERNO ESCOLAR: ¿UN ESCENARIO DE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL? *Societas*.

Rojas Peña, J. (2019). Educación para la ciudadanía y la convivencia, gobierno escolar y participación en procesos democráticos. El caso del colegio Rosario Campestre Norte, años 2017-2018. Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el Junio de 2023, de <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/46856/MONOGRAF%c3%8dA%20JHON%20FREDY%20ROJAS%20PE%c3%91A.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DEL DISTRITO - SED, Instituto Distrital de Participación y Acción Com, I., & Escuela Galán para el desarrollo de la democracia. (Noviembre de 2009). Escuela de Participación Juvenil. Bogotá. Recuperado el Junio de 2023, de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/1004/moduloavanzadodigital.pdf?sequence=1>

SED - Secretaria de Educación de Bogotá. (2019). GOBIERNO ESCOLAR. Bogotá. Obtenido de <https://www.educacionbogota.edu.co/gestion-educativa/gobierno-escolar>

Téllez Ruíz, H. (2014). MICROPOLITICA ESCOLAR Y FORMACIÓN CIUDADANA EN LA CONFORMACIÓN DEL GOBIERNO ESCOLAR A TRAVÉS DEL PROCESO DE ELECCIÓN DEL PERSONERO ESTUDIANTIL, LA EXPERIENCIA DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DISTRITAL. Bogotá: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL. Recuperado el Junio de 2023, de <https://repositoriosed.educacionbogota.edu.co/bitstream/handle/001/3349/Tesis%20Heriberto%20Tellez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tomé G & Rambla (2001) Contra el sexismo coeducación y democracia en la escuela. Cap. 2 y 8. Madrid: Síntesis.

UNGEI & UNICEF. (Noviembre de 2021). EDUCACIÓN TRANSFORMADORA DE GÉNERO: Reimaginar la educación para un mundo más justo e inclusivo - CARTILLA. Recuperado el Junio de 2023, de <https://www.unicef.org/media/123676/file/EDUCACION%20TRANSFORMADORA%20DE%20G%20C%20%89NERO.pdf>

Valdivieso, M. (2009). Globalización, género y patrón de poder. En A. Girón, Género y globalización. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales - CLACSO. Recuperado el junio de 2023, de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/giron/GyG.pdf>

Valencia Barrero., D. (2018). Representaciones sociales de la participación política en estudiantes de séptimo del Colegio Marruecos y Molinos. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José De Caldas - Facultad de Ciencias y Educación. Recuperado el Junio de 2023, de <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/13012/ValenciaBarreroDanielFernando2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Viáfara Zapata, M., & Solarte Bastidas, M. (Octubre de 2015). PARTICIPACIÓN DE LOS ESTUDIANTES EN EL GOBIERNO ESCOLAR LICEO LOS ANDES, BUGA, 2014- 2015. Santiago de Cali, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana. Recuperado el Junio de 2023, de

<https://docplayer.es/47138337-Participacion-de-los-estudiantes-en-el-gobierno-escolar-liceo-los-andes-buga-autores-maria-yenny-viafara-zapata.html>

Zuleta, E. (2001). La participación democrática y su relación con la educación. Polis: Revista de la Universidad Bolivariana, I (2), 1- 6. Recuperado el junio de 2023, de <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500228.pdf>



EL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS Y NIÑAS AFECTADOS POR EL CONFLICTO ARMADO EN COLOMBIA. UNA APROXIMACIÓN DESDE EL CAMPO DE ESTUDIO DE LOS IDEOLOGEMAS

THE RIGHT TO EDUCATION OF BOYS AND GIRLS AFFECTED BY THE ARMED CONFLICT IN COLOMBIA. AN APPROACH FROM THE FIELD OF STUDY OF IDEOLOGEMES

Sandra Milena Bello Gómez
Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Fecha de Recepción:

24 de octubre de 2023

Fecha de Aprobación:

20 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art5>

Citar artículo como:

Bello Gómez, S. M. (2024). El derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia. Una aproximación desde el campo de estudio de los ideologemas. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 88-114. <https://doi.org/10.61447/20231211/art5>

Resumen

El presente artículo busca reflexionar acerca de las posibilidades que ofrece el campo de estudio de los ideogramas desde una perspectiva glotopolítica, en relación con los componentes empíricos y teóricos para garantizar el derecho a la educación de niños y niñas en contextos de conflicto armado en Colombia. Para lo cual, se revisa el ideograma: “Los Modelos Educativos Flexibles, restablecen el derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia”. Dicho acercamiento permite reconocer las dinámicas de exclusión que circulan y se reproducen en los contextos escolares. Derivado de este análisis crítico, se evidencian dificultades en el cumplimiento efectivo del derecho a la educación, con lo cual se constata la necesidad de revisar y fortalecer los procesos formativos que aborden el tema del impacto del desplazamiento forzado en los contextos escolares; aspecto relevante en el proceso de la construcción de la paz en Colombia.

Palabras Clave:

Ideogramas, derecho a la educación, conflicto armado, modelos de educación flexible.

Abstract

This article seeks to reflect on the possibilities offered by the field of study of ideologemes from a glottopolitical perspective, in relation to the empirical and theoretical components to guarantee the right to education of boys and girls in contexts of armed conflict in Colombia. To this end, the ideologeme is examined: "Flexible Educational Models restore the right to education for children affected by the armed conflict in Colombia." This approach allows for the recognition of exclusion dynamics that circulate and reproduce in school contexts. As a result of this critical analysis, difficulties in effectively fulfilling the right to education are evident, confirming the need to review and strengthen educational processes addressing the issue of the impact of forced displacement in school contexts, a relevant aspect in the peace-building process in Colombia.

Keywords:

Ideologemes, right to education, armed conflict, flexible education models.

Introducción

El garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de niños y niñas en Colombia, se ha configurado como un discurso público, con una historicidad mediada por múltiples desafíos y vulneraciones. Este proceso se ha visto influenciado por diversos factores, que van desde la conceptualización misma de la noción de infancia, pasando por el reconocimiento al acceso a la educación, hasta llegar a la compleja dinámica de la educación en el marco del posconflicto.

En efecto, pareciera que el derecho a la educación no tiene ninguna discusión por la magnitud de su afirmación, no obstante, al revisar de manera detallada el cumplimiento efectivo, en el caso particular de los niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia, pareciera que la realidad dista mucho de lo planteado en los documentos oficiales.

Es importante señalar, que los efectos de la violencia en la educación abarcan diferentes dimensiones. Desde la destrucción de las instalaciones físicas de las escuelas, limitando la disponibilidad de espacios seguros y adecuados para el aprendizaje, hasta afectaciones directas a docentes y estudiantes.

En consecuencia, se puede afirmar que la escuela, en su calidad de espacio de construcción social, es una víctima más de los efectos generados por la violencia, sumado al impacto directo en los niños, niñas y adolescentes (NNA) que a su corta edad enfrentan el desplazamiento forzado, el reclutamiento por grupos armados y demás violaciones a sus derechos fundamentales. En ese sentido, la violencia interrumpe el acceso a la educación de NNA, de manera significativa, privándolos de la oportunidad de desarrollarse plenamente y de adquirir las habilidades necesarias para su desarrollo personal y social.

Pese a los esfuerzos implementados por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el periodo del posconflicto, las estrategias no han logrado los alcances proyectados. Esta situación es evidente tanto en las zonas rurales, donde se ha vivido más intensamente el conflicto armado, como en la capital del país, que es una de las principales ciudades receptoras de NNA, víctimas del conflicto armado.

Es importante señalar que los Modelos Educativos Flexibles (MEF) se han convertido en la principal estrategia empleada por el MEN para atender a los NNA, afectados por situaciones como el desplazamiento forzado, que se encuentran fuera del rango de la edad escolar institucional (extraedad) y en general, aquellos que enfrentan una elevada vulnerabilidad social. Sin embargo, pese a que se han implementado en diversas regiones del país, se identifica la necesidad de concentrar recursos físicos, financieros y profesionales para fortalecer estos modelos, acorde a las necesidades específicas de las comunidades.

Vale la pena aclarar que, en el contexto bogotano, el MEF ampliamente implementado es el de Aceleración Para el Aprendizaje (APA), un programa adaptado del modelo de Aceleración proveniente de Brasil, cuyo objetivo es reintegrar a la vida escolar a los NNA que llegan a los colegios públicos en condición de extra edad. Razón por la cual, se requiere revisar el impacto del MEF - APA en los entornos escolares, con el fin de fortalecer su implementación y de esta manera asegurar una atención pedagógica adecuada a los NNA que acoge este modelo.

Por consiguiente, el presente artículo busca analizar el ideograma: “Los Modelos Educativos Flexibles, restablecen el derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia”. Con el fin de comprender de manera crítica el impacto de los MEF en el contexto colombiano, particularmente en los colegios públicos de Bogotá, en torno al cumplimiento de la garantía del derecho a la educación de NNA afectados por el conflicto armado en el país.

Metodología

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo, siguiendo el enfoque metodológico planteado por Strauss y Corbin (1990). Se realizó una revisión documental de segundo orden, que incluyó diferentes informes relacionados con la configuración del derecho a la educación, particularmente en el contexto educativo del periodo de posconflicto en Colombia y las normativas vinculadas a las estrategias de atención pedagógica implementadas por el Ministerio de Educación Nacional (MEN). La selección de estos datos se vinculó con el análisis de los ideogramas, desde una perspectiva glotopolítica.

Estudios sobre los Ideogemas desde una perspectiva glotopolítica.

Este artículo revisa la creciente importancia y potencial de los estudios sobre ideogemas desde una perspectiva glotopolítica, un enfoque interdisciplinario que explora la intersección entre el lenguaje y la política en la vida cotidiana. Por consiguiente, se aborda la identificación de las representaciones ideológicas en las prácticas discursivas, incrustadas en la experiencia humana y su relación con las representaciones sociales y culturales.

Este campo de estudio, prolífico en las ciencias sociales y humanidades, con notables implicaciones en el ámbito educativo, permite nuevos acercamientos desde lo epistemológico, lo ontológico, e incluso en lo metodológico, encontrando un lugar de materialización en el análisis de los ideogemas.

Los estudiosos de la glotopolítica, Arnoux y Del Valle (2010) analizan “cómo los sistemas lingüístico – ideológicos, se apoyan en ideogemas o se articulan a partir de ellos, para referirse a lugares comunes, postulados o máximas que pudiendo realizarse o no, en la superficie, funcionan como presupuestos del discurso” (p,12). En consecuencia, tal como lo afirman los autores, es posible reconocer los ideogemas predominantes en ciertos periodos, en campos discursivos específicos o en instituciones particulares.

Por lo anterior, se debe resaltar, que las investigaciones más recientes vinculan el estudio de los ideogemas en relación con diferentes escenarios de la vida pública, encontrando un lugar preponderante en los diferentes campos académicos que abordan la investigación del lenguaje en contextos específicos como la sociolingüística, la antropología lingüística, los estudios literarios, la sociocrítica y de manera especial, la glotopolítica.

La perspectiva glotopolítica permite el acercamiento a diferentes interpretaciones que centran su atención en la lengua como un sistema semiótico en su relación con la acción política. Así mismo, esta acción política no se encuentra confinada únicamente a las instituciones gubernamentales, sino que se manifiesta de manera ampliada a través de las interacciones sociales, las subjetividades y la influencia de los discursos. Elementos que se encuentran intrínsecamente vinculados a la vida cotidiana, por lo tanto, se representa en las formas de

hablar, la toma de decisiones y de manera general, en lo relacionado con la regulación del uso lenguaje.

Al respecto, Londoño (2012) en una entrevista realizada a la profesora e investigadora Elvira Narvaja de Arnoux, señala que la autora concibe la glotopolítica “como el estudio de las intervenciones en el espacio público del lenguaje y de las ideologías lingüísticas que activan y sobre las que inciden relaciones sociales y estructuras de poder tanto en el ámbito local o nacional, como regional o planetario”. (p,162).

Molina (2019) añade que la glotopolítica guarda una estrecha relación con la sociolingüística, dado que se ocupa de examinar las prácticas lingüísticas que validan, perpetúan y modifican las formas y disputas por el reconocimiento del otro, vinculadas a las estructuras de poder mediante el análisis de categorías como poder, autoridad y legitimidad.

Estas intervenciones permiten posicionar a la glotopolítica como un campo de investigación en desarrollo, que posibilita realizar aproximaciones desde diferentes esferas del conocimiento. Dichas inquietudes se han representado en el “Congreso latinoamericano de Glotopolítica”, realizado por primera vez en Chile (2015), posteriormente en Colombia, Alemania, y su versión más reciente en Sao Paulo -Brasil (2019). Lo anterior da cuenta de la vitalidad y amplitud del campo, que en palabras de Arnoux (2020) se configura mediante la incorporación de diversas tradiciones académicas. Este campo se caracteriza por su naturaleza interdisciplinaria y crítica, manifestándose en las reflexiones teóricas, las investigaciones de carácter empírico y las prácticas institucionalizadas.

Actualmente existen valiosas investigaciones realizadas por especialistas que se centran en explorar los fenómenos que ocurren en la convivencia de dos o más lenguas, así como en analizar el impacto de los flujos migratorios en el estatus de una lengua nacional. Estos estudios abordan las tensiones que surgen entre los hablantes, los diferentes registros lingüísticos que emergen, la legitimidad de las prácticas lingüísticas, los cambios en las posibilidades de comprensión mutua, así como el impacto de los flujos migratorios que influyen en el estatus de una lengua nacional.

Con relación a este último aspecto, se ampliarán algunas relaciones epistémicas propuestas por Arnoux, (2008), quien sostiene que, en el contexto actual, las políticas lingüísticas se consideran intervenciones transversales que deben actuar, no solo en la administración, el comercio, la diplomacia o la educación, sino también en otros campos emergentes como el científico, la comunicación audiovisual y la internet. (p,1) Otro referente que aborda estas preocupaciones, se puede identificar en la revista “Spanish in context”,¹ Esta revista con sede virtual en Países Bajos, contribuye con perspectivas teóricas, empíricas y metodológicas sobre diversos temas, incluyendo pragmática, sociopragmática, sociología del lenguaje, sociolingüística variacionista e interaccional, , análisis del discurso y la conversación; análisis contextual funcional, bilingüismo y comunicación transcultural e intercultural de alcance global, con el objetivo de enriquecer el conocimiento sobre el español.

Precisamente, en el séptimo volumen 7 de la revista mencionada, se encuentra el artículo titulado “Las representaciones ideológicas del lenguaje: Discurso glotopolítico y panhispánico”, escrito por Arnoux y Del Valle (2010). En este artículo, los autores ofrecen una definición de las ideologías lingüísticas y las relacionan con diversas disciplinas que se han enfocado en el estudio del lenguaje en contexto, tales como la sociolingüística, la antropología lingüística y la Glotopolítica.

Lo señalado anteriormente, refleja el creciente interés en la investigación de lo que Arnoux y Del Valle (2010) identifican como la vertiente social del lenguaje, así como el componente lingüístico en la sociedad. En este sentido los autores reconocen que desde diversos ámbitos académicos y disciplinarios ha emergido una reflexión destinada a identificar la contingencia histórica, la localización de los discursos y la función política de “imágenes, mitos, ideas o conceptos lingüísticos”. Elementos que se consideran fundamentales para la formulación de una nueva categoría teórica llamada “Ideologías Lingüísticas”. Dicha categoría ha cobrado relevancia a partir de la antropología lingüística, especialmente en el contexto estadounidense, gracias a las contribuciones de autores como Schieffelin, Woolard y Kroskrity (1998) y Kroskrity (2000).

¹ <https://www.jbe-platform.com/content/journals/15710726>

En el plano Colombiano, es relevante destacar la actividad desarrollada por el equipo de investigación denominado “Estudios del lenguaje y la educación” en la Universidad Tecnológica de Pereira, dirigido por la profesora Mireya Cisneros, que en compañía de un gran número de profesores e investigadores de la Universidad Industrial de Santander y el Instituto Caro y Cuervo de Bogotá, han unido esfuerzos para realizar la introducción de la Glotopolítica en los estudios del lenguaje en Colombia, al realizar valiosos aportes a la relación lenguaje- sociedad – cultura y educación, desde una perspectiva crítica, algunas de las investigaciones más recientes son las adelantadas por Cisneros (2020) y Olave (2014).

No obstante, es preciso señalar que los estudios de los ideogramas en el ámbito educativo son muy recientes, lo que lleva que la literatura al respecto sea reducida. Dentro de los estudios recientes, más representativos en el plano nacional, se destaca la tesis doctoral de Molina (2020), el cual busca analizar los sentidos que los maestros rurales otorgan al ideograma “Paz Territorial”, propuesto en el discurso oficial, con el propósito de orientar políticas en el ámbito educativo rural afectado por el conflicto armado en Colombia.

A partir de lo señalado anteriormente, se puede afirmar que se ha hecho un gran esfuerzo por definir el campo de la glotopolítica y el uso de los ideogramas, sin embargo, son reducidas las investigaciones en el ámbito educativo, lo cual pone de manifiesto la relevancia de llevar a cabo estudios en este espacio.

El derecho a tener derechos

En la exploración de antecedentes sobre el derecho a la educación de NNA afectados por el conflicto armado, se destacan dos tipos de estudios, unos centrados en exponer el marco normativo que sustenta la necesidad de defender los derechos fundamentales y otros que develan en contextos situados, las experiencias de menores en contextos donde se vulneran sus derechos, resaltando la tensión presente, entre los modos de reproducción de exclusiones y el restablecimiento de derechos.

Con relación al marco normativo, se llevó a cabo un análisis de la importancia del concepto de “el derecho a tener derechos”, encontrando que su origen se remonta a la Revolución Francesa.

Las proclamaciones de Libertad, Igualdad y Fraternidad, de dicha revolución, inspiraron la redacción de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, (DUDH) ².

Dicha proclamación fue hecha pública en Francia en 1789, siendo el resultado de un prolongado proceso de desarrollo, en el que se destacan documentos como la “Gran Carta de las Libertades” o la “Carta Magna” de 1215 y “Bill of Rights” inglés de 1689. Según Suarez ³(2020), los precedentes inmediatos en la construcción de la noción de derechos se remontan a los pensamientos de Fenelón, a finales del siglo XVII y principios del XVIII, así como a las ideas de los filósofos de la Ilustración como Montesquieu, Rousseau, Voltaire, Diderot y, finalmente, Condorcet. (p,1)

No obstante, pasaron 130 años, sumado a las afectaciones de la primera guerra mundial (1914-1918) para que se reconocieran por primera vez derechos específicos para la niñez. Después de la creación de la Alianza Internacional Save the Children en 1919, respaldada por el comité internacional de la Cruz Roja, se promulgó la primera declaración de los derechos del niño por parte de la Sociedad de Naciones, conocida como la declaración de Ginebra de 1924.

Por su parte, la Segunda Guerra Mundial (1939-1941), dejó miles de niños y niñas en una situación desesperada. En respuesta a esta crisis, se estableció en 1947 el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, reconocido como UNICEF. Al obtener el estatus de organización internacional permanente en 1953, UNICEF facilitó la promulgación de la Declaración Universal de los derechos del niño, la cual fue proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1959, constituyendo un hito crucial en la salvaguarda de los derechos de los niños y las niñas.

Según Quintero y Molano (2011), aunque los antecedentes de los derechos de la infancia en una dimensión protectora datan de 1924, con la carta de Ginebra, es sólo hasta 1959 con la Declaración de los Derechos del Niño, que se obtuvo una rápida evolución en la percepción de los derechos de los niños. En este momento, la sociedad empezó a tomar conciencia de las circunstancias en la que los niños se encontraban en riesgo y de la carencia de reconocimiento de su condición como sujetos, éticos y políticos.

² https://www.conseil-constitutionnel.fr/sites/default/files/as/root/bank_mm/espagnol/es_ddhc.pdf

³ La revolución francesa y su legado de derechos humanos. Conferencia en UDELAS, Panamá 30 de Julio de 2020. http://www.udelas.ac.pa/site/assets/files/5792/la_revolucion_francesa_y_su_legado.pdf

Lo anterior, permite reconocer la emergencia de unos “nuevos sujetos sociales que necesitan una protección especial”. De acuerdo con el investigador Liberman (2018), tanto la Declaración Universal de los Derechos Humanos como la convención Internacional sobre los Derechos del Niño, marcan un de paradigma al reconocer a los niños, niñas y jóvenes como sujetos de derechos. En América Latina, esta perspectiva tiene sus raíces en los primeros diez años del siglo XX, cuando se comenzó a identificar la necesidad de un tratamiento jurídico diferenciado para la infancia y la adolescencia.

Al respecto autores como Ariès (1987) Llovet (2011) y Amador (2012) señalan que este primer reconocimiento de la niñez, se realiza a partir de una condición de minoridad, guiada bajo una perspectiva adulto-céntrica que es amparada por una posición de irregularidad. Se requiere salvar a los niños y niñas de un riesgo material o moral – paradigma tutelar, hasta llegar a una doctrina de garantía de derechos – paradigma de protección integral- con lo cual se transita al reconocimiento de sujetos autónomos, titulares de sus derechos.

De esta manera se identifica que el goce de derechos, no es alcanzado estrictamente solo por el orden jurídico, sino que constituye una conquista, resultado del reconocimiento de la subjetividad y del otro en su dignidad humana. Este enfoque proporciona el fundamento y demarca el camino para la superación de las Desigualdades. En ese sentido la investigadora Quintero (2015) desataca que este reconocimiento jurídico podría haber sido impulsado en mayor medida por las condiciones de inestabilidad, contingencia y precariedad que han caracterizado a la niñez en el mundo y específicamente en Colombia.

Para el historiador Ariès (1987) la infancia se entiende como una categoría histórico-epistemológica compleja que se ve influenciada tanto por las luchas políticas como las ideologías y las transformaciones económicos. Esta perspectiva abre la puerta a considerar la infancia como una construcción social en constante movimiento.

En efecto, desde esta perspectiva, la investigadora Llovet (2011), argumenta que, de acuerdo con los estudios de Ariès (1987) la construcción de estudios sobre la infancia, debe trascender la perspectiva temporal de organismos como la UNICEF, caracterizada por partir de los rangos de edad. En su lugar, se propone abordar la infancia desde una perspectiva que abarque la historia de la vida privada, de la cultura, de la educación y más recientemente, desde la historia de las

políticas sociales. Este enfoque más amplio y contextualizado permite una comprensión más completa de la noción de infancia como una construcción social.

Según Amador (2009, 2012), los sistemas de conocimientos relacionados con la niñez, se han desarrollado a partir de tradiciones disciplinares cuyo principal objetivo, dentro del contexto del proyecto de modernidad, ha sido preparar a los niños y niñas para el futuro y resolver sus carencias (cognitivas, afectivas, sociales, fisiológicas, entre otras). El investigador sostiene que desde el siglo XVIII, hasta el XX, los procesos de construcción de las infancias contemporáneas en Colombia han estado asociadas a la noción del niño como carente, una noción inherente al proyecto civilizatorio de la época.

El anterior planteamiento resalta la necesidad de explorar un enfoque de “las infancias” que se aleje de las categorías convencionales propias de la psicología evolutiva como la niñez, la adolescencia, la juventud, la adultez y la vejez. Amador (2012) propone una epistemología de las infancias que implica la creación de un espacio que favorezca el diálogo de saberes desde perspectivas no universales ni esencialistas. Este enfoque se centra en cuatro aspectos fundamentales: la construcción social de la infancia; la producción de la subjetividad en los niños y niñas; los sistemas de conocimiento sobre la infancia y el gobierno de la infancia (p,14).

Es importante destacar que, en el plano colombiano, no fue hasta 1991, con la aprobación de la Constitución Política, que se reconoció a Colombia como un Estado Social de Derecho. Como resultado se promulgó la ley 12, mediante la cual se adoptó en la legislación nacional la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas, reconociéndolos como sujetos de derechos.

A partir de esta nueva perspectiva, surgieron diversas iniciativas a nivel nacional, para reformar el Código del Menor de 1989. Sin embargo, no fue sino hasta el año 2006 que se logró concretar dicha reforma con la aprobación del Código de la Infancia y la Adolescencia (Ley 1098). En virtud de esta legislación, se establece la primacía de los derechos de los niños, niñas y adolescentes sobre los derechos de los adultos, buscando crear condiciones materiales y espirituales para que puedan experimentar la niñez como sujetos íntegros, dignos y felices.

La educación como un derecho

Tal como se revisó en el apartado anterior, la Declaración de los Derechos del Niño, ha influido de manera significativa en la conceptualización del derecho a la educación. Esta declaración amplió la noción de este derecho al reconocer la necesidad de proporcionar protección y cuidados especiales, a los niños y niñas, como respuesta a la comprensión de los efectos perjudiciales de la guerra y las situaciones de precariedad acaecidas en el ejercicio de la violencia y los conflictos bélicos. En consecuencia, se reconoce que el derecho a la educación no se limita solo al acceso a la enseñanza, sino que es un componente esencial para garantizar el cumplimiento de otros derechos civiles, políticos, económicos y sociales.

En línea con esta perspectiva, la UNESCO (1972) plantea que la educación aparece como una condición inherente a las sociedades humanas, dado su papel esencial en el progreso de las comunidades a lo largo de su historia. La educación no ha cesado su desarrollo, puesto que ha sido portadora de los ideales humanos más nobles. Por lo tanto, se reconoce que la educación no se limita únicamente a la transmisión de conocimientos, sino que también juega un papel crucial en la formación tanto de individuos como de comunidades, fomentando valores humanos esenciales y contribuyendo al progreso social.

La UNICEF (2006) por su parte, enfatiza especialmente la responsabilidad fundamental de la familia en lo que respecta a la protección y asistencia, de los niños y niñas, la necesidad de garantizar protección tanto legal antes y después del nacimiento, la importancia de respetar los valores culturales de la comunidad y el papel esencial de la cooperación internacional para garantizar los derechos de los niños y niñas. Es importante señalar, que esta perspectiva se vincula de manera estrecha, con las dinámicas propias de la construcción de nación, lo cual transforma el carácter objetivo que se pretende denotar por las diferentes entidades que tienen como función promover este derecho.

A partir de estas normativas, autoras como Carli (1999), indican que la percepción del cambio cultural y social favoreció la significación de la infancia a partir de la concepción de la niñez, como germen de la sociedad política y civil del futuro, al igual que la escolarización como garantía de un horizonte de cambio social y de progreso (p,3). De esta manera, el derecho a la

educación comienza a conformarse como uno de los principios orientados a salvaguardar el bienestar de los niños, niñas y jóvenes en la conformación de las naciones incipientes.

Ahora bien, en el ámbito de la protección de los derechos de los niños en contextos de guerra y conflictos armados, se ha llevado a cabo un importante conjunto de investigaciones que buscan exponer el marco normativo relevante, según lo indicado por UNICEF (2006). En particular, la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) ha sido destacada, y en el año 2022 se avanzó en su desarrollo en relación con a participación de niños y niñas en conflictos armados. Esta convención insta a los Estados adoptar todas las medidas necesarias para asegurar que ningún miembro de sus fuerzas, menor de 18 años participe directamente en hostilidades.

No obstante, a pesar de los múltiples esfuerzos abordados desde el plano normativo, las confrontaciones armadas y su impacto directo en la educación continúan siendo un problema persistente. La Agencia de la ONU para los Refugiados (ACNUR)⁴ indica que, de los 20,7 millones de personas refugiadas atendidas, 7,9 millones son niños en edad escolar. Lamentablemente, casi la mitad de esta población infantil refugiada, no puede acceder a la educación debido a las condiciones adversas que enfrenta.

Al revisar la influencia histórica de los conflictos armados en la infancia y la educación en diversos países, es evidente que dichas situaciones han tenido consecuencias directas en la construcción del tejido social. Un informe crucial que aborda las implicaciones de los conflictos armados en niños y niñas a nivel global es el informe Machel (1996). Este informe, revela que en 1995 había 30 conflictos armados de gran relevancia en todo el mundo, y que la población civil, en particular menores de 18 años, fue la principal víctima.

Según Graça Machel (1996), las estadísticas son alarmantes y muestran el impacto adverso de diversas formas de violencia en millones de niños. La conclusión que se deriva de estas circunstancias es que cada vez más regiones del mundo se ven arrastradas hacia un “vacío moral desolador” donde se carece de los valores humanos más fundamentales, ya que la guerra vulnera los derechos básicos de la infancia.

⁴ <https://www.acnur.org/educacion>

En consecuencia, los múltiples efectos, que traen consigo los conflictos armados permanecen ocultos, por tal razón la mayoría de niños que han sufrido los efectos de la guerra suelen experimentar humillaciones, rechazo, discriminación, lo cual deviene en constantes luchas por el reconocimiento, para superar la victimización y trascender en el agenciamiento de una participación activa en la construcción de subjetividades.

Aprendiendo de otros países

A continuación, se resaltarán las propuestas educativas de algunos países que han sufrido el flagelo del conflicto armado, en situaciones similares a las vividas en Colombia, y han participado activamente en la construcción de procesos de paz, en la etapa del posconflicto. Estas propuestas provienen de naciones como Guatemala, El Salvador, Suráfrica y Sierra Leona, donde la educación desempeñó un papel crucial en la búsqueda de la paz y la reconciliación.

El caso de Guatemala resulta especialmente relevante debido a su prolongado conflicto armado que tuvo lugar desde 1960 hasta 1996, con una intensificación durante la década de los años 80. De acuerdo con la investigación realizada por Medrano, Ochoa & Quiroga (2015) citada en Cabrera (2001), este conflicto se originó a raíz de la inestabilidad política generada por golpes de estado militares y civiles, invasiones de territorio hondureño, intervención de fuerzas militares apoyadas por el gobierno estadounidense, ensayos reformistas en materia agraria y política, desigualdad social, pobreza, redistribución de tierras entre campesinos e indígenas e inestabilidad en la educación (p,109).

En cuanto a los aspectos educativos, la Revolución y los Acuerdos de Paz representaron hitos históricos en Guatemala, al poner fin a más de tres décadas de conflicto interno, como destaca Medrano (2015). No obstante, el conflicto y los regímenes dictatoriales dejaron de lado el desarrollo del sistema educativo, ya que la educación nunca adquirió un estatus prioritario en el ámbito social o político. Medrano (2015) señala que Guatemala compartía similitudes con el Salvador, ya que ambos países tenían sistemas educativos influenciados por el carácter confesional católico, dominado por las élites, impidiendo una universalización de la formación para sectores de población vulnerable.

El Salvador por su parte, enfrenta desafíos significativos en el ámbito educativo, como indica el informe de la CEPAL (2019). A pesar de los intentos por mejorar el acceso a la educación y la gratuidad, el país enfrenta problemas de baja inversión en educación y un promedio de años de estudio insuficiente. Durante el conflicto interno, las zonas rurales estaban bajo el control del Frente Farabundo Martí para la Liberación Nacional (FMLN), que estableció sistemas educativos paralelos. Como resultado muchos docentes que estaban directamente involucrados con el FMLN, se enfocaron en brindar educación a la población rural.

El caso de Sudáfrica es emblemático debido al apartheid, un sistema de segregación racial que pervivió desde el siglo XIX, invadiendo todos los espacios de socialización. Zidni (1998) explica que el colonialismo, trajo consigo a los Boers, conocidos como los Áfrikaners procedentes de los Países Bajos, quienes junto con los británicos se convirtieron en los dos grupos dominantes a partir de 1910. Durante el apartheid, la educación de calidad estaba limitada para la población negra perpetuando la desigualdad y el acceso a oportunidades.

Sin embargo, con la liberación de Nelson Mandela y la construcción de una Constitución incluyente en 1991, Sudáfrica abrió un camino hacia la igualdad y el respeto de los derechos humanos. Desde ese momento se decidió emprender un proceso de reconstrucción basado en la restauración del pasado a través de Comisiones de la Verdad. Durante el proceso de posconflicto, Sudáfrica optó por la comprensión de los acontecimientos, en lugar de la venganza y la reparación en lugar de la retaliación, basándose en la figura del *Ubuntu*, que enfatiza en que "una persona es persona gracias al reconocimiento de su humanidad" y no la victimización. La política educativa se centró en la inclusión de toda la población. Los programas educativos se orientaron hacia la igualdad, la justicia y la formación de ciudadanos democráticos, según lo explica Medrano (2015).

Según lo descrito por Castillejo (2006), en Sierra Leona, una década de intensa guerra civil (1991-2002) tuvo un impacto significativo en el ámbito educativo. La infraestructura escolar resultó gravemente afectada, los docentes se vieron obligados a desplazarse y muchos niños y jóvenes enfrentaron una serie de desafíos, incluyendo grandes dificultades en los procesos de lectura y escritura, acompañadas de limitaciones administrativas y organizativas.

Tras el conflicto, Sierra Leona implementó programas de reintegración de excombatientes, educación acelerada para estudiantes que habían perdido años de escolarización y programas de reconstrucción. Se promovió el apoyo psicosocial y se fomentó la educación para la paz. Por lo tanto, la educación se volvió un pilar clave para la reconstrucción del país.

Los ejemplos anteriores, nos enseñan que la educación desempeña un papel fundamental en la consolidación de la paz y la reconciliación en contextos de posconflicto. La inclusión de todas las personas implicadas como sobrevivientes de padres, comunidades locales, maestros, sociedad civil y organizaciones locales e internacionales, es crucial para garantizar una educación inclusiva y una recuperación a largo plazo de las comunidades afectadas por el conflicto.

Procesos educativos en contextos de conflicto armado en Colombia. Surgimiento de los Modelos Educativos Flexibles.

Según el Ministerio de Educación Nacional, (MEN) (2015),⁵ los Modelos Educativos Flexibles (MEF) se describen como alternativas para la provisión del servicio educativo público formal, en los niveles de preescolar, básica y media. Estos modelos buscan atender a poblaciones diversas, que se encuentran en situación de vulnerabilidad y que enfrentan dificultades para acceder al aula regular. Por ende, el objetivo institucionalizado es el de restituir el derecho fundamental de la educación a la población diversa o en situación de vulnerabilidad que, por diferentes razones, no forman parte del sistema educativo convencional.

El marco legal que respalda los MEF en Colombia tiene sus raíces en la década de 1960, con el surgimiento del modelo conocido como “Escuela Nueva” y las aulas Multigrado. Como lo señala Ramírez (2006), esta iniciativa que se originó en Norte de Santander por un grupo de maestros rurales liderados por el profesor Oscar Mogollón, se basó en los principios pedagógicos de la escuela activa, y experimentó un notable crecimiento en el territorio rural colombiano. Es importante señalar que dicho modelo se mantiene actualmente, siendo un referente importante para la construcción de Modelos de Educación Flexible tanto en Colombia como en otros países.

⁵ Orientaciones para el diseño, implementación y evaluación de Modelos Educativos Flexibles. Documento de trabajo en construcción. <http://aprende.colombiaaprende.edu.co/es/node/106499>

Durante la década de 1970, surgieron las Concentraciones de Desarrollo Rural, (CDR), las cuales combinan la oferta educativa en sedes de secundaria y educación media con escuelas satélites con el nivel de primaria, ubicadas en la región circundante, favoreciendo así el desarrollo de la formación técnica agropecuaria. Según la investigación de Ramírez (2006), durante las décadas de 1980 y 1990 se implementaron en el territorio nacional modelos flexibles destinados específicamente a la educación rural, tales como el Sistema de Aprendizaje Tutorial y la Postprimaria, los cuales fueron diseñados para ocuparse de los ciclos de básica secundaria y media.

En relación a este tema, Calvo (2018) refiere la creación de los Modelos Flexibles de aprendizaje en Colombia, como una estrategia para la inclusión educativa. En este sentido, se han implementado políticas que buscan identificar diferentes soluciones pedagógicas apropiadas para las comunidades, explorando una variedad de estrategias que incluyen la diversificación de la oferta mediante la multiplicación de modalidades, itinerarios, secuencias y métodos pedagógicos, entre otras medidas.

Según lo indicado por Ramírez (2006), a finales de la década del noventa, el Ministerio de Educación Nacional, adaptó modelos educativos implementados en otros países, como el modelo brasileño “Aceleración del Aprendizaje”, diseñado para abordar las situaciones de estudiantes fuera de la edad correspondiente para las aulas de la escuela primaria. Así mismo, se adoptó la experiencia mexicana de Telesecundaria, que utiliza la televisión educativa para ofrecer la educación secundaria en localidades apartadas.

Es relevante señalar que el Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje (APA), tuvo su origen en Brasil en 1995, como una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación y el Centro de Enseñanza Tecnológica de Brasilia. Su objetivo primordial fue abordar la problemática de la extraedad en las escuelas, enfrentando también cuestiones como la repitencia escolar y las elevadas tasas de deserción escolar. Este programa fue adoptado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, con el fin de facilitar la incorporación al sistema educativo de niños, niñas y jóvenes que por diversas circunstancias se encontraban alejados del mismo. Segura (2018) explica que el APA consiste en un conjunto de estrategias educativas formalizadas para la

educación primaria, implementado en el entorno regular de aulas escolares con estudiantes en situación de extraedad, cuyo propósito es el de nivelar la básica primaria en un año lectivo.

En la investigación realizada por Segura (2018) se señala que, debido a los resultados positivos del modelo en cuanto a la ampliación de la cobertura educativa, en 1998 el gobierno colombiano optó por su implementación a nivel nacional, para adaptarlo al contexto local, expertos lo tradujeron y adaptaron en 1999. La fase de prueba se llevó a cabo en el año 2000, enfocándose en poblaciones rurales en condición de extraedad, en los departamentos de Boyacá, Cauca, Caldas, Cundinamarca, Huila, Risaralda, Santander y a la población, así como en comunidades urbano-marginales de Bogotá.

La iniciativa se inició en colegios identificados con una mayor necesidad de atención a población prioritaria. Entre el año 2000 y el 2009, el modelo brindó atención a un promedio de 113.000 estudiantes en Colombia. Actualmente, el programa de Aceleración del Aprendizaje se ha implementado en todo el territorio nacional y se ha extendido a procesos similares en países como El Salvador desde 1999, Venezuela desde 2000, y República Dominicana desde 2004. Con la implementación sostenible y coordinada del modelo, el MEN aspira a contribuir al desarrollo de las comunidades en los aspectos políticos, económicos y sociales.

Las revisiones llevadas a cabo por Ortiz, L., & Betancourt (2020) señalan que la mayoría de los países de América Central y del Sur, presentan urgencia de desarrollar programas similares al Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje (APA), con el fin de proporcionar opciones educativas a la población en situación de vulnerabilidad, garantizando así el reingreso y permanencia de personas en extra edad en un entorno de educación inclusiva. Esto convierte la implementación de este programa en la principal alternativa para la población que ha surgido del posconflicto.

Lo anterior, pone de relieve la tensión que existe entre la discriminación y la inclusión en los procesos educativos adelantados por los MEF, puesto que si bien, estos modelos se han adaptado para ofrecer estrategias educativas diferenciadas, a un grupo poblacional con condiciones particulares; el objetivo institucionalizado es acceder, permanecer y promocionarse en el sistema educativo con las condiciones dispuestas para la educación formal. No obstante,

tal como lo afirma Vega (2013) al interrumpir el proceso formativo en razón del desplazamiento forzado, u otro tipo de circunstancias que incluyen el abandono escolar, ausentismo escolar, trabajo infantil, entre otros, afecta las distintas dimensiones del ser humano y compromete las diversas instancias de la sociedad: Estado, familia, escuela.

Estas circunstancias particulares requieren de múltiples lecturas que privilegien el plano del desarrollo humano. Esto implica la potenciación de las oportunidades, capacidades y libertades de los niños, niñas que han tenido que afrontar las consecuencias del conflicto armado en Colombia.

La pregunta que queda abierta, con relación al Modelo de Educación Flexible – Aceleración Para el Aprendizaje-, es si efectivamente se cumplen estos objetivos planteados de forma institucionalizada por el MEN. Ya que, en el caso contrario, se estaría incumpliendo el derecho a la educación de los niños y niñas afectados de directamente por el conflicto armado.

Sin embargo, Ruiz & Pachano (2006). identifican que el fenómeno de la extra edad es un problema que trasciende el desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica, puesto que es una situación asociada a múltiples factores en cuyo seno se encuentra el efecto más devastador del sistema educativo: la segregación y la exclusión escolar.

En el caso colombiano, la evidencia del fenómeno de extra edad en los colegios públicos, se encuentra precedido por las huellas de un conflicto interno que ha perdurado más de 50 años y que trae consigo el rastro del desplazamiento interno de miles de familias. Como señala Romero (2005), las repercusiones del conflicto armado en la educación son notables, dado que el desplazamiento forzado de las comunidades ha obstaculizado la asistencia regular de niños y niñas a la escuela.

En su análisis, Romero (2013) resalta que los Informes del Derecho Internacional Humanitario (DIH), señalan que Colombia se encuentra entre los países con mayor incidencia de ataques al entorno escolar. Estos ataques se manifiestan a través de acciones como el hostigamiento armado a las infraestructuras, la colocación de minas antipersonales en áreas cercanas a las escuelas, la presencia de actores armados, ya sean regulares o no oficiales, el uso del espacio escolar para actividades propagandísticas y de difusión de mensajes diversos, así como para

ejercer presión o adoctrinamiento a las comunidades. Sumado a lo anterior, se observa el reclutamiento de niños y jóvenes por parte de grupos armados para participar en hostilidades.

El estudio realizado por Toro (2013), destaca la insuficiente atención y estudio a nivel global sobre el impacto a nivel global sobre el impacto de la relación entre educación y desplazamiento, subrayando que este fenómeno constituye un problema mundial poco estudiado y recibe menos atención a nivel institucional. Conforme a la Unesco (2011, 2018) esta problemática no solo contribuye a la segregación social, sino que también intensifica los niveles de violencia en las áreas urbanas generando desesperanza en la población infantil y juvenil. Cabe señalar que la educación se reconoce como un poderoso agente en la promoción de la paz y la mitigación de estos efectos negativos.

Para abordar de manera integral las complejidades propias de la relación entre educación y desplazamiento, se requiere profundizar en un problema con muchas aristas: sociología del conflicto; aspectos psicosociales y normativos, características del contexto y de la población involucrada, tanto la comunidad receptora como las personas que llegan a raíz del conflicto. Para lograr esto, se requiere que los maestros y las comunidades comprendan a fondo los fenómenos particulares de la violencia en Colombia con el propósito de contextualizar las experiencias que llegan a las aulas donde se desarrollan los MEF.

Resultados y conclusiones

Al abordar el ideologema “Los Modelos Educativos Flexibles, restablecen el derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado en Colombia”. Se realiza un acercamiento crítico al impacto de estos modelos a la educación en Colombia, de manera específica en los colegios públicos de Bogotá, con un enfoque centrado en la garantía del derecho a la educación de niños y niñas afectados por el conflicto armado.

En primer lugar, se presentó la noción de ideologema desde una perspectiva glotopolítica, destacando su relevancia como marco conceptual al explorar la intersección entre el lenguaje y la política en la vida cotidiana, tomando como referencia el discurso institucionalizado emitido por el Ministerio de Educación Nacional. Se señala la escasez de investigaciones en el ámbito educativo, lo que resalta la necesidad de abordar este tema a profundidad.

Se identificaron los desarrollos de los derechos de la infancia y la percepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, lo que representó un cambio de paradigma. En el contexto de América Latina, este enfoque se remonta al siglo pasado, donde se empezó a reconocer la necesidad de un tratamiento jurídico diferenciado para la infancia y la adolescencia.

El cumplimiento del derecho a la educación se ha enfrentado a numerosos desafíos y vulneraciones a lo largo de su historia, desde la conceptualización de la infancia, la cual está marcada por un cambio de paradigma en la percepción de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos hasta la educación en el posconflicto.

Se resalta que el derecho a la educación en Colombia, se ha configurado como un discurso público, institucionalizado, con una historia compleja marcada por múltiples desafíos y vulnerabilidades, agravados por el conflicto armado. Aunque el derecho a la educación parece indiscutible en términos de afirmación, la realidad para los niños y niñas afectados por el conflicto armado es muy diferente de lo que se plantea en los documentos oficiales.

Los efectos de la violencia en la educación son multidimensionales e incluyen la destrucción de instalaciones, afectaciones directas a docentes y estudiantes, hasta el desplazamiento forzado y el reclutamiento por grupos armados, cuyos efectos limitan significativamente el acceso a la educación. A pesar de los esfuerzos normativos, las confrontaciones armadas continúan afectando la educación, especialmente en las zonas rurales.

No obstante, se destaca la importancia de la educación en la consolidación de la paz y la reconciliación en contextos de posconflicto. Enfatizando la necesidad de una participación inclusiva de diversos actores para lograr una recuperación a largo plazo de las comunidades afectadas por el conflicto. Sin embargo, se destaca que a pesar de los esfuerzos del Ministerio de Educación Nacional (MEN), las estrategias implementadas no han alcanzado los resultados deseados, tanto en las zonas rurales como en Bogotá, que recibe un gran número de niños y niñas afectados por el conflicto armado en sus aulas escolares.

Los Modelos Educativos Flexibles (MEF), en particular el Modelo de Aceleración para el Aprendizaje (APA), se han convertido en la principal estrategia del MEN para atender a estos

niños y niñas. Se identificó la necesidad de concentrar recursos y fortalecer estos modelos para adaptarlos a las necesidades específicas de las comunidades. También se destaca la tensión entre la discriminación y la inclusión en estos procesos educativos, ya que, aunque están diseñados para “Incluir a las niñas, niños y jóvenes en extra edad a la vida escolar” se realiza mediante la separación y exclusión de las dinámicas de las aulas regulares. Esta contradicción evidencia la dificultad de los estudiantes para integrarse completamente en el entorno escolar.

Se señala la importancia de fortalecer la implementación de los Modelos de Educación Flexible (MEF), con el objetivo de promover una inclusión efectiva, eliminando prácticas discriminatorias y estigmatizantes en el contexto escolar. Para lo cual, se resaltó la necesidad de reconocer los derechos y las capacidades de los y las estudiantes y fomentar una cultura escolar inclusiva que desafíe los prejuicios arraigados en el sistema educativo.

El fenómeno de la extra edad en los colegios públicos, no se limita al desfase entre la edad escolar institucionalizada y la edad cronológica, sino que se asocia en los contextos educativos a la segregación y exclusión escolar. La violencia generada por el conflicto armado y de manera particular el fenómeno del desplazamiento forzado, han sido un factor determinante en este fenómeno, ya que ha impedido que los niños y niñas asistan regularmente a la escuela.

Para abordar la compleja relación entre educación y desplazamiento, es necesario profundizar en múltiples aspectos, como la sociología del conflicto, los aspectos psicosociales, las normativas y las características específicas del contexto y la población. Es importante que toda la comunidad escolar comprenda de manera profunda el fenómeno de la violencia en Colombia para contextualizar las experiencias que llegan a las aulas donde se implementan los MEF.

Lo anterior plantea la necesidad de fortalecer la implementación de los MEF, promoviendo una inclusión real, eliminando prácticas discriminatorias y estigmatizantes en el contexto escolar. Por lo cual es fundamental reconocer los derechos y capacidades de los estudiantes, así como fomentar una cultura escolar inclusiva que desafíe los prejuicios y estereotipos arraigados en el sistema escolar.

Se destaca la necesidad de un enfoque integral y coordinado que involucre a actores estatales y de la sociedad civil para abordar los desafíos educativos que enfrentan los niños y las niñas

afectados por el conflicto armado. Este enfoque debe garantizar no solo el derecho a la educación sino también la mejora de la calidad educativa, la promoción de la inclusión y la equidad, así como el reconocimiento de la diversidad cultural de cada comunidad.

Finalmente, este análisis crítico pone de manifiesto que, a pesar de los esfuerzos y las políticas implementadas en Colombia, el derecho a la educación de los niños y niñas afectados por el conflicto armado no se ha cumplido de manera efectiva. A pesar de los desarrollos en la implementación de estrategias de atención pedagógica en el periodo de posconflicto en Colombia, persisten desafíos significativos para garantizar el acceso y permanencia en el sistema educativo de los NNA afectados por el conflicto armado. Por lo cual es necesario continuar trabajando en la mejora de las políticas y programas educativos, así como en la articulación entre los diferentes actores involucrados, para lograr una educación inclusiva, equitativa y de calidad en todo el país.

REFERENCIAS

(S/f). Benjamins.com. Recuperado el 24 de octubre de 2023, de <https://benjamins.com/catalog/sic> (Revista "Spanish in context")

Amador Baquiro, J. C. (2009). La subordinación de la infancia como parámetro biopolítico y diferencia colonial en Colombia (1920-1968). *Nómadas*, (31), 241-256.

Amador, J. C. (2012). Infancias, subjetividades y cibercultura: noopolítica y experiencia de sí. *Revista científica*, 15(1), 13-29.

Ariès, P. (1987). El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen (págs. 9-77). Madrid: Tauro.

Arnoux, E. N. (2008). Ámbitos para el español: recorridos desde una perspectiva glotopolítica. Reverte. *Revista de Estudos e Reflexões Tecnológicas da Faculdade de Tecnologia de Indaiatuba*, 6, 1-16.

Arnoux, E. N. (2020). Glotopolítica: balances y perspectivas en el contexto del 4º CLAGlo. *Revista Caracol*, (20), 33-54.

Arnoux, E. y Del Valle, J. (2010) Las representaciones ideológicas del lenguaje: discurso glotopolítico y prehispánico. *Spanish in context*, 7 (1), 1-24

- Barrios-Tao, Hernando, Siciliani-Barraza, José María y Bonilla-Barrios, Bibiana. (2017). Programas de educación en entornos posteriores a conflictos: una revisión de Liberia, Sierra Leona y Sudáfrica 1. Revista Electrónica Educare 21 (1), 199-220. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.21-1.11>
- Cabrera, L. A. (2016). A la sombra de la contrainsurgencia: violencia crónica y procesos de identificación política en Atoyac de Álvarez, Guerrero (Doctoral dissertation, El Colegio de México).
- Calvo, G. (2018). Pedagogías inclusivas para los jóvenes: dos modelos flexibles en Colombia. Revista Latinoamericana de Educación Comparada, 9(14), pp 54-67.
- Carli, S. (1999). La infancia como construcción social. S. Carli (comp.) De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad. Buenos Aires. Santillana.
- Castillejo Cuéllar, A. (2006). Entre los intersticios de las palabras: memoria, posguerra y educación para la paz en la Sudáfrica contemporánea. Estudios de Asia y Africa, 11–46. <https://doi.org/10.24201/ea.v41i1.1892>
- Cisneros Estupiñán, M., Blanco, G., Camargo Angelucci, T., Sotero Costa Vicentini, R. R., Silva, M. E., Erotildes, M., ... & del Valle, J. (2020). Glotopolítica latinoamericana: Tendencias y perspectivas.
- Quando ir a la escuela es un acto heroico. (2018, enero 24). UNESCO. <https://es.unesco.org/courier/2018-1/cuando-ir-escuela-es-acto-heroico>
- De las estadísticas de educación en el mundo, C. (s/f). Compendio mundial de la educación 2011. Unesco.org. Recuperado el 24 de octubre de 2023, de <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/global-education-digest-2011-comparing-education-statistics-across-the-world-sp.pdf>
- Del Valle, J. (2007). La lengua, ¿patria común?: Ideas e ideologías del español. Editorial Iberoamericana.
- Educación. (s/f). ACNUR; ACNUR. Recuperado el 12 de febrero de 2024, de <https://www.acnur.org/educacion>
- Liberman Jablonsky, B. (2018). Construcción discursiva de la niñez en la educación: rupturas y continuidades histórico-sociales.

Londoño, Ó. (2012). Los estudios del discurso: miradas latinoamericanas.

Llovet, J. (2011). El plan Bolonia. Adiós a la Universidad: El eclipse de las humanidades. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

Machado. A (2011) Informe Nacional de Desarrollo Humano. Colombia Rural, Razones para la esperanza.

Medrano Bermúdez, O., Ochoa Moreno, W. L., & Quiroga Puerta, L. F. (2015). La educación en situaciones de conflicto armado y posconflicto: aprendizajes para Colombia a partir de los casos de Argentina, el Salvador, Guatemala y Sudáfrica. Machel, G. (1996). El impacto de los conflictos armados sobre los niños. Informe de ONU pide medidas para proteger a los niños de los conflictos armados.

Ministerio de Educación Nacional (M.E.N), (2010). Manual operativo diseñado para la implementación del Modelo Educativo Aceleración del Aprendizaje. ISBN: 978-958-691-390-4

Molina Ríos, J. A. (2019). Estudios del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica. Signo y Pensamiento, 38(74).

Molina Ríos, J. A. (2020). La educación rural en zonas afectadas por el conflicto armado: estudio del ideologema paz territorial. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Olave, G. (2014). Aproximaciones retóricas al conflicto armado colombiano: una revisión bibliográfica. Forma y Función , 27 (1), 155-197.

Ortiz-Calderón, L. M., & Betancourt-Romero, C. (2020). Evaluación del Programa de Aceleración del Aprendizaje: una apreciación estratégica hacia la educación inclusiva en el posconflicto. Praxis & saber, 11(25), 97-110.

Portal MEN - Presentación - Modelos Educativos Flexibles. (s/f). Portal MEN - Presentación. Recuperado el 24 de octubre de 2023, de <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/>

Quintero Mejía, M., & Molano Camargo, M. (2011). Educación en derechos humanos: Perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas. Universidad de la Salle.

Ramírez, L. R. L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. *Revista Colombiana de educación*, (51).

REPORTE DE INVESTIGACIÓN ANÁLISIS PROSPECTIVO DEL SISTEMA EDUCATIVO SALVADOREÑO. (s/f). Cepal.org. Recuperado el 24 de octubre de 2023, de https://comunidades.cepal.org/ilpes/sites/default/files/2019-05/ESTUDIO_PROSPECTIVO_EDUCACION_SV.pdf

Romero Medina, F. A. (2005). Impacto del conflicto armado en la escuela colombiana, caso departamento de Antioquia, 1985 a 2005.

Romero Medina, F. A. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político*, 26(77), 57-84.

Ruiz Morón, D., & Pachano, L. (2006). La extraedad como factor de segregación y exclusión escolar. *Revista de Pedagogía*, 27(78), 33-69.

Schieffelin, B. B., Woolard, K. A., & Kroskirty, P. V. (2012). Ideologías lingüísticas: práctica y teoría.

Secretaría de Educación de Bogotá D.C (S.E.D), (2005) Volver a la escuela Incluyendo a las niñas, niños y jóvenes en extraedad escolar. Programa Aceleración y Primeras Letras en el contexto de una Bogotá sin indiferencia. Asolectura. Bogotá- Colombia.

Secretaría de Educación del Distrito (S.E.D), (2019).Estrategias educativas flexibles. Tomadode: https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/gestioneducativa/estrategiaseducativasflexibles#:~:text=La%20atenci%C3%B3n%20educativa%20a%20estudiantes,su%20esfase%20edad%2Dgrado%20existente.

Segura Jiménez, F. L. (2018). Propuesta Académica Dirigida a Docentes para Viabilizar el Diagnóstico y Adscripción de Estudiantes en el Modelo Educativo Flexible Aceleración del Aprendizaje en Tumaco y Pasto (Colombia).

Strauss, A. y Corbin, J. (1990). Investigación cualitativa. Teoría fundamentada.

Toro, P. L. (2013). Cuando se vive el desarraigo. Educación y desplazamiento forzado: una mirada desde el Distrito de Aguablanca, Cali, Colombia. *Revista Guillermo de Ockham*, 11(2), 35-51.

Vega, H. A. (2013). Situación educativa y cultural de la población desplazada en Cúcuta (Colombia). *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(2), 108-133.

Zidni, F. (1998). Hacia la eliminación de desigualdades en la escolarización: los casos de Zimbabue y Sudáfrica. *Revista de Educación*, (316), 63-69.



INTEGRACIÓN DE LA TRIGONOMETRÍA Y LA TECNOLOGÍA EN LA AGRICULTURA: UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA SIGNIFICATIVA STEM

INTEGRATION OF TRIGONOMETRY AND TECHNOLOGY IN AGRICULTURE: A SIGNIFICANT STEM EDUCATIONAL EXPERIENCE

Edmundo Fabián Jaramillo Rivera
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad de Nariño

Fecha de Recepción:

30 de octubre de 2023

Fecha de Aprobación:

25 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art6>

Citar artículo como:

Jaramillo Rivera, E. F. ., Jaramillo Rodríguez, F. A. ., & Muñoz Burbano, J. E. . (2024). Integración de la Trigonometría y la Tecnología en la Agricultura: Una Experiencia Educativa Significativa STEM. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 115-125. <https://doi.org/10.61447/20231211/art6>

Resumen

La siguiente experiencia significativa con enfoque STEM, surgió de la práctica pedagógica en el aula del área de matemáticas y la iniciativa de los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Los Libertadores del municipio de Consacá, Nariño.

Su desarrollo, resultados y acompañamiento se enfocaron en resolver desafíos de la enseñanza y aprendizaje de la trigonometría mediante la integración de la tecnología en el proceso de siembra de cultivos mediante una herramienta en forma de "T" con Microbits programados con sensores como el magnetómetro y acelerómetro simulando las funcionalidades de un teodolito, brújula, clinómetro, odómetro entre otras herramientas de medición útiles para mejorar la orientación en el terreno, calcular la pendiente de inclinación y medición de distancias entre surcos y plantas, permitiendo así, determinar un trazo de siembra efectivo, densidad óptima y cálculo de las distancias entre zanjas de coronación o barreras vivas para evitar el problema ambiental de erosión.

La innovación de este proyecto radica en la relación del aula con los procesos de la agricultura de precisión propios de las industrias 4.0 optimizando los procesos agrícolas promoviendo una gestión más precisa y sostenible. Los resultados

incluyen una mayor comprensión de las razones trigonométricas y su aplicación, así como el desarrollo de habilidades tecnológicas y pensamiento crítico en los estudiantes.

Este proyecto fue reconocido por el programa Computadores para Educar del Gobierno Nacional Colombiano como ganador de la región Pacífico en la categoría "Experiencias Significativas con enfoque STEM" en la convocatoria "Educa Digital Regional". Y representante del encuentro Educa Digital Nacional que se llevará a cabo en Bogotá los días 8, 9 y 10 de noviembre de 2023. se comparte en línea para su replicación en la página WEB experienciastemsmartt.godaddysites.com, y se planifica su expansión a través de capacitaciones y alianzas con instituciones educativas y agrícolas.

Palabras Clave:

STEM, Trigonometría, didáctica, agricultura de precisión, Microbits

Abstract

The present significant experience with a STEM focus comes from the pedagogical practice in the classroom in the area of mathematics and the initiative of the Tenth grade students of the Los Libertadores Educational Institution of the municipality of Consacá, Nariño.

Its development, results and accompaniment focus on solving challenges of teaching and learning trigonometry through the integration of technology in the sowing process using a "T" shaped tool with Microbits programmed with sensors such as the magnetometer and accelerometer simulating the functionalities of a theodolite, compass, clinometer, odometer among other useful measurement tools to improve orientation in the terrain, calculate the inclination slope and measure distances between furrows and plants, thus allowing to determine an effective planting line, optimal density and calculation of distances between crest ditches or living barriers to avoid the environmental problem of erosion.

The innovation of this project consists in the relationship of the classroom with the precision agriculture processes typical of industries 4.0, optimizing agricultural processes promoting more precise and sustainable management. Results include a greater understanding of trigonometric

ratios and their application, as well as the development of technological skills and critical thinking in students. This project was recognized by the Computers to Educate program of the Colombian National Government as the winner of the Pacific region in the category "Significant Experiences with a STEM focus" in the "Educa Digital Regional" call. And representative of the national Educa Digital Nacional meeting that will take place in Bogotá on November 8, 9 and 10, 2023. It is shared online for replication on the [WEB page experiencestemsmartt.godaddysites.com](http://www.experiencestemsmartt.godaddysites.com), and its expansion is planned through training and alliances with educational and agricultural institutions.

Keywords:

STEM, Trigonometry, didactics, precision agriculture, Microbits

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, en particular la trigonometría, son elementos fundamentales en el desarrollo académico de los estudiantes, sin embargo, se evidencia la existencia de deficiencias conceptuales, pedagógicas y tecnológicas en los docentes, al igual que problemas de comprensión de los alumnos cuando estudian la trigonometría. (Vitola, 2023), es común observar dificultades en la aplicación de habilidades trigonométricas en contextos reales (Álvarez et al., 2022).

Estas dificultades pueden ser un obstáculo para el progreso educativo y la adquisición de competencias matemáticas sólidas, por esta razón la presente experiencia se centra en abordar estos desafíos en el contexto de la Institución Educativa Los Libertadores, ubicada en el municipio de Consacá, Nariño, Colombia.

Relacionar temas matemáticos con la tecnología, abre las posibilidades de incorporar herramientas motivacionales en los entornos del aprendizaje escolar y al desarrollo de competencias digitales (Verá, 2023). Por lo tanto la experiencia significativa se enfoca en relacionar las matemáticas con la agricultura, actividad principal de la región y así suplir las necesidades de los cultivadores, muchos de ellos, padres de familia de los estudiantes, quienes en sus actividades realizan las labores de trazos de siembra para sus productos como el café, la caña, cítricos, aguacate y otros cultivos propios de la región, por lo cual se diseña una herramienta en forma de "T" programada con Microbits, la cual denominamos "SMART T", cuya funcionalidad permite mejorar la orientación en el terreno.

Con la implementación de la "SMART T", se busca facilitar el cálculo de la pendiente del terreno y la medición de la distancia entre surcos y plantas permitiendo una distribución uniforme de cultivos lo que da mayor precisión y rendimiento en la siembra, producción y mejora en las prácticas agrícolas, minimizando los problemas ambientales de erosión que son frecuentes en el contexto local, dados sus relieves montañosos.

La divulgación de los resultados a la comunidad educativa se convirtió en un escenario de motivación para el aprendizaje de las matemáticas en los estudiantes, quienes desde esta experiencia integraron habilidades digitales y tecnológicas, fortaleciendo la comprensión de conceptos trigonométricos y su aplicación práctica en las actividades del campo, la experiencia "SMART T" no solo integró la teoría matemática con la tecnología, sino que también fomentó la reflexión y la acción práctica, dentro y fuera del aula de clase.

Es válido anotar que, esta experiencia no se limita a la escuela, sino que también se extiende al sector productivo de la región, más específicamente a la comunidad agrícola, donde se aprecia que los estudiantes profundizan en los conceptos, cálculos y tipos de ángulos de trigonometría y aplican ese conocimiento directamente en el campo, compartiendo sus conocimientos y herramientas con los agricultores locales.

Es así como desde estas líneas se exploran en detalle la experiencia significativa “SMART T” y su impacto en la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas, destacando cómo la trigonometría se ha convertido en una herramienta práctica y relevante para los estudiantes. A través de este enfoque, aprendemos cómo la combinación de teoría matemática y tecnología puede enriquecer la educación y brindar soluciones a los desafíos del mundo real.

Desarrollo de la experiencia

Esta experiencia se realizó en el municipio de Consacá, ubicado en el departamento de Nariño, Colombia. Municipio que se caracteriza por su entorno geográfico montañoso debido a la cercanía con el volcán Galeras y con el cañón del río Azufral. En términos demográficos, Consacá alberga una población de 9,386 habitantes, de los cuales 7,575 residen en sus 32 veredas rurales. La mayoría de ellos de procedencia campesina minifundista, dedicados a actividades agrícolas y pecuarias de pequeña economía principalmente derivada del cultivo del café, y de la transformación industrial de la caña de azúcar (Bolaños et al., 2015).

Con referencia a la Institución Educativa Los Libertadores, actualmente atiende 743 estudiantes, distribuidos 195 alumnos desde preescolar a quinto de primaria y 548 en los grados sexto a once. (SIMAT, 2023). El uso de las tecnologías en educación de la institución cuenta con conexión regular a internet, existe una sala de informática dotada con 36 unidades de computación en regular estado de funcionamiento, un kit básico de robótica y 6 placas de microbits. Resulta pertinente describir aquí, un desafío específico que se ha identificado en el área de matemáticas, con los estudiantes del décimo grado, quienes enfrentan dificultades en la comprensión de conceptos fundamentales de la trigonometría, temática que se viene abordando en Colombia por medio de los Lineamientos Curriculares de Matemáticas (MEN, 1998) y Estándares básicos de competencias (MEN, 2006), los cuales ayudan a la planificación y organización a partir tres aspectos: 1. conocimientos básicos, 2. procesos generales y 3. relación contextual (MEN, 1998). De esta manera, se hace posible la aplicabilidad de los conocimientos conceptuales de la comprensión de las razones trigonométricas, teniendo en cuenta la definición y resolución de triángulos

rectángulos y oblicuángulos, funciones y ecuaciones trigonométricas, conceptos esenciales para la continuidad y dominio del área lo cual se ve reflejado en los resultados de las pruebas evaluativas internas y externas (Jaramillo, 2021).

Teniendo en cuenta estos referentes institucionales, geográficos y socioculturales, se orientó la experiencia hacia la implementación de didácticas de innovación e investigación, con prácticas pedagógicas que permitan a los estudiantes apropiarse de conocimientos matemáticos y tecnológicos aplicándolos en actividades agrícolas del contexto. De esta manera se identificaron elementos centrales para el desarrollo de la experiencia educativa STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) propuesta por Sanders (2009) como alternativa integradora en la educación. Es así, como se define la siembra como proceso agrícola a trabajar en este proyecto y a nivel tecnológico se utilizan las Microbits las cuales son tarjetas robóticas de 4x5 centímetros, diseñadas para aprender a programar con entornos gráficos por bloques por medio de su software llamado MakeCode de Microsoft. Estos recursos tecnológicos hacen que el proceso sea más intuitivo evitando errores de sintaxis propios de los lenguajes de programación. (Qué es Micro:Bit - Microes.org - Comunidad Micro:bit en España, s. f.).

La metodología de la experiencia parte de un trabajo de aula, ideando y programando la Microbits, simulando las funcionalidades de un teodolito, fusionando elementos de medición y herramientas artesanales como el "Agronivel o aparato A" como se observa en la figura 1.

Figura 1. Agronivel



La Microbits (figura 2) fue programada y se ubica en el centro de una estructura de PVC en forma de "T" cuya funcionalidad es estandarizar la distancia entre planta y planta, y la medida entre surcos. Estas

distancias pueden variar según los requerimientos del agricultor. En esta experiencia se tuvieron en cuenta las sugeridas por CENICAFE (Rendón & Bermúdez, 2017). A esta herramienta la nombramos “SMART T”, ver figura 3, y tiene como finalidad ser un dispositivo versátil que facilite la identificación de ángulos, la orientación espacial y el cálculo de curvas de nivel.

Figura 2. Programaciones en la Microbit

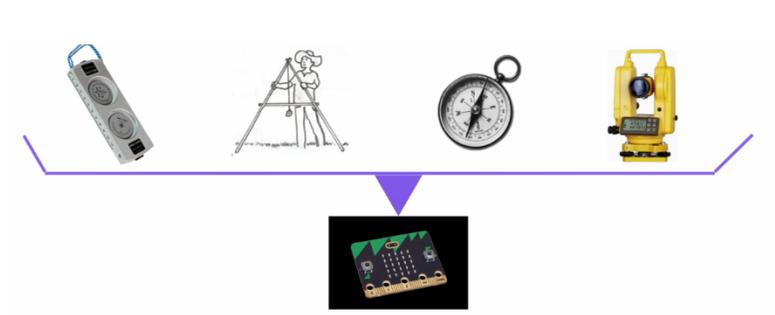


Figura 3. “SMART T”



En el trabajo de campo, la brújula programada en las Microbits de nuestra SMART T se utiliza para establecer la línea guía a partir de la cual se plantaron los primeros árboles, definiendo así la dirección para los siguientes. Posteriormente, con la misma herramienta, se determinaron las distancias entre

surcos y plantas en la primera fila, manteniendo un nivel entre -5 y 5 grados, información visualizable en la pantalla LED de la Microbit. Una confirmación visual y auditiva señala que la herramienta está nivelada. y así se continúa el proceso obteniendo una distribución triangular de los árboles a curvas de nivel, la densidad de siembra se puede calcular mediante las fórmulas matemáticas presentadas por CENICAFE (Rendón & Bermúdez, 2017).

Para el análisis de las curvas de nivel se ubica la "T" sobre el piso y se observa el ángulo de inclinación, así se obtiene triángulos rectángulos de los cuales tenemos el dato de su ángulo e hipotenusa podemos calcular fácilmente sus catetos, o aún mejor su porcentaje de pendiente, valor con el cual podemos determinar la distancia con la que se recomienda hacer una zanja de coronación o barreras vivas según las técnicas para el control de la erosión presentadas por Carrasco (2012).

Todos estos procesos y su programación se encuentran en la página web: experienciastemsmartt.godaddysites.com donde se puede consultar con más detalle los procesos, actividades y resultados.

De esta experiencia, se destaca la integración de conocimientos de la trigonometría en las actividades cotidianas (Medina et al., 2023). Se señala de forma específica la importancia de unir los conocimientos teóricos con las actividades de sus padres con quienes podrían compartir estas herramientas para realizar el trazo para la siembra de cultivos en sus fincas y así realizar de forma más efectiva las curvas de nivel, de esta manera los aprendizajes de trigonometría integradas a la Microbit de la SMART T, permiten aumentar la productividad, la densidad de siembra, los sistemas de producción, de acuerdo a las características ambientales, previniendo por otra parte la erosión del suelo.

Es importante resaltar, que parte de la investigación fue el resultado de la observación de los métodos tradicionales de siembra que utilizan los padres de familia de nuestros estudiantes rurales, quienes en un proceso de indagación entraron a integrar estas observaciones con los conocimientos teóricos y técnicos como los presentados por la Federación Nacional de Cafeteros. Lo anterior permitió a los estudiantes contribuir al desarrollo y la mejora de su entorno, fomentando en ellos un sentido de responsabilidad y motivación para generar un impacto positivo en su comunidad (Cornejo et al., 2019)

Conclusiones

El desarrollo de la presente experiencia significativa ha motivado a los estudiantes hacia el aprendizaje de las matemáticas, en particular de la trigonometría, desde allí, innovar las prácticas pedagógicas, al tiempo que abordar las matemáticas como un desafío real que permita aportar en la solución de problemas en la comunidad rural del municipio de Consacá, Nariño. Lo anterior, se suma a la pertinencia de los estudiantes en la necesidad de entender que las razones trigonométricas, son insumos para su aplicación práctica en las actividades de la agricultura, al mismo tiempo que bien se pueden integrar con el desarrollo de habilidades tecnológicas haciendo uso de materiales digitales de bajo costo y de variada presentación.

La integración de la tecnología con Microbits en la enseñanza ha proporcionado a los estudiantes una perspectiva más práctica y tangible de los conceptos matemáticos y tecnológicos en la agricultura característica de la agricultura 4.0, donde la precisión, estandarización y control son factores importantes para disminuir el daño ambiental, obtener una densidad de siembra óptima, planificar rutas de riego eficientes o la evaluación de la distribución espacial de los cultivos.

Los Microbits, dentro de la experiencia "Smart T" han fortalecido habilidades en la toma de decisiones sean en la siembra de cultivos agrícolas como en las prácticas de recuperación de taludes provocados por la erosión, es allí donde los estudiantes actores de la experiencia se han integrado a las prácticas empíricas de siembra que tienen sus padres, cooperando con el uso de la tecnología de una manera más eficiente y sostenible, promoviendo el diálogo, el trabajo en equipo, la colaboración y el pensamiento crítico, habilidades esenciales para el éxito en cualquier campo.

Otros aportes de esta experiencia radican en la aplicación práctica de las matemáticas y la tecnología en un contexto real. Los resultados obtenidos en "Smart T" pueden servir de inspiración para otros educadores y estudiantes que buscan abordar problemas del contexto rural mediante la educación y la tecnología.

Para dar continuidad a esta experiencia, se plantea la creación de una granja autosostenible a través de alianzas interinstitucionales, lo que ampliará las oportunidades de aprendizaje y aplicación de los conocimientos adquiridos. La realización de capacitaciones y talleres para educadores permitirá que más personas repliquen esta experiencia, fomentando de esta manera la creación de una comunidad académica donde la investigación, la elaboración de nuevos materiales educativos y la difusión de estos

aprendizajes permitan el cultivo de saberes pertinentes, contextualizados al territorio y orientadores hacia la identificación y solución de problemas.

"Smart T" demuestra que la educación puede ser una herramienta para abordar desafíos del mundo real y preparar a los estudiantes para un futuro más sostenible y tecnológico. Este enfoque innovador destaca la importancia de la integración de las matemáticas y la tecnología en la educación y su impacto en la resolución de problemas en la comunidad.

REFERENCIAS

Álvarez, D. B., Chorolque, E. M., Villagra, C. E., & Miguez, I. H. (2022). Comprensión de algunas nociones básicas de trigonometría enfatizando la visualización y uso de registros semióticos de representación. *Jornadas de Enseñanza de la Matemática*, 12-15.

Bolaños, E. C., Dorado, A. N., Guerrero, M. F., Guzmán, V., Martínez, A. K., Meneses, I. J.,... Zambrano, J. E. (2015). Revisión y ajuste al esquema de ordenamiento territorial, municipio de Consacá (Tesis de Pregrado). Universidad de Nariño, Pasto, Colombia. <http://biblioteca.udenar.edu.co:8085/atenea/biblioteca/90809.pdf>

Carrasco, J., Riquelme, J., Squella, F., Hirzel, J., & Uribe, H. (2012). Técnicas para el control de la erosión. *Técnicas de conservación de suelos, agua y vegetación en territorios degradados*, 23-48.

Jaramillo, F. A. (2021). Comprensión de los conceptos de las razones trigonométricas mediante el entrenamiento de las artes marciales mixtas en los estudiantes del grado décimo de la Institución Educativa Los Libertadores del Municipio de Consacá. [Tesis de Maestría]. Universidad Mariana.

Cornejo, A. M. C., Aranzamendi, J. M., & Machaca, E. R. M. (2019). Consideraciones epistemológicas acerca de la diferencia de la ciencia formal y ciencia fáctica: un aprendizaje básico. *Scientae & Methodus*, 1(1).

Qué es Micro:Bit - Microes.org - Comunidad Micro:bit en España. (s. f.). <http://microes.org/que-es-microbit.php>

Medina-Delgado, D. L., Serpa-Jiménez, A. M., & Ramírez-Leal, P. (2023) Estrategia didáctica para fortalecer la aplicación de las razones trigonométricas a la solución de situaciones problema.

XIX Versión Matemática Aplicada-XIV Versión Estadística-2023.
<https://ww2.ufps.edu.co/public/archivos/pdf/3937789a488d68adacc0f5d59fb210c1.pdf#page=49>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (1998). Serie lineamientos curriculares: Matemáticas.
https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2006). Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden (Documento núm. 3).

Rendón, J. R., & Bermúdez, L. N. (2017). Criterios para el establecimiento de cultivos de café en Colombia.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26. <https://eric.ed.gov/?id=EJ821633>

Sistema Integrado de Matrículas [SIMAT]. (2020). Base de datos de matrículas, cohorte 2020.
<https://www.sistemamatriculas.gov.co/simat/app>

Vera, M. M. S. (2023). Los desafíos de la Tecnología Educativa. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, 1-5. <https://doi.org/10.6018/riite.57213>

Vitola, Fernando. (2023). Enseñanza y aprendizaje de la trigonometría: Un abordaje desde las investigaciones doctorales en educación matemática. *GACETA DE PEDAGOGÍA*. 228-253. 10.56219/rgp.vi45.1900



FORTALECIMIENTO DE LA COMPETENCIA PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE ANÁLISIS CRÍTICO: APLICACIÓN DE UN AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAJE

STRENGTHENING COMPETENCY FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT CRITICAL ANALYSIS: APPLICATION OF A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT

Dora Luz Gómez-Aguilar
Doctora en Desarrollo Sostenible
Universidad Pedagógica Nacional

Javier Andrés Esteban-Muñoz.
Magister en Docencia de la Química.
Universidad Pedagógica Nacional

Edward Alejandro Guevara-Ortiz
Maestrante en Docencia de la Química
Universidad Pedagógica Nacional

Fecha de Recepción:
27 de octubre de 2023
Fecha de Aprobación:
26 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art7>

Citar artículo como:

Gómez-Aguilar, D. L. ., Esteban-Muñoz, J. A. ., & Guevara-Ortiz, E. A. . (2024). Fortalecimiento de la competencia para el desarrollo sostenible análisis crítico: aplicación de un ambiente virtual de aprendizaje. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 126-140. <https://doi.org/10.61447/20231211/art7>

Resumen

La Educación para el Desarrollo Sostenible, proporciona a los educandos valores, actitudes, conocimientos en pro de dar alternativas de solución a los desafíos sociales, ambientales y económicos que posiblemente se estén dando en el presente y a futuro. El objetivo del presente artículo pretende ilustrar el proceso del fortalecimiento de la competencia para el desarrollo sostenible Análisis Crítico la cual está conformada por los componentes del pensamiento crítico, compromiso ético e intelectual; este desarrollo se realizó mediante la implementación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje, el cual estuvo constituido por tres módulos que relacionaba: la contaminación del río Tunjuelo, la Industria de Curtiembres en San Benito y el Método Híbrido (que involucra el uso de la precipitación química con Oxido de Magnesio y la utilización de un residuo sólido proveniente de la industria de curtiembre Wet-Blue para la remoción de cromo en aguas residuales de la etapa de curtido). El tipo de paradigma investigativo fue de tipo cualitativo, con un alcance descriptivo, la cual se desarrolló con un grupo de Profesores en Formación Inicial, pertenecientes a la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad Pedagógica Pública de Kennedy; para evaluar el fortalecimiento de dicha competencia, se presentan tres

indicadores (1- Comprende que el conocimiento es incompleto y está teñido de subjetividad; 2- Comprende que todo sistema (económico, social y ambiental) presenta disfunciones que pueden ser identificadas y corregidas 3- Reconoce las disfunciones sociales, económicas y ambientales que se oponen al desarrollo sostenible, Propone alternativas de mejora) y sus respectivos niveles, en función a las respuestas suministradas por la población participante. Dentro de los resultados obtenidos se evidencia una progresión en los niveles de aprobado a sobresaliente, que componen los indicadores.

Palabras Clave:

Análisis crítico, Aula Virtual de Aprendizaje, Competencia para el Desarrollo Sostenible, Educación para el Desarrollo Sostenible, Profesores en Formación Inicial.

Abstract

Education for Sustainable Development provides students with values, attitudes and knowledge in order to provide alternative solutions to the social, environmental and economic challenges that may be occurring in the present and in the future. The objective of this article is to illustrate the process of strengthening the competence for sustainable development Critical Analysis, which is made up of the components of critical thinking, ethical and intellectual commitment; this development was carried out through the implementation of a Virtual Learning Environment, which consisted of three modules related to: the pollution of the Tunjuelo River, the Tannery Industry in San Benito and the Hybrid Method (which involves the use of chemical precipitation with Magnesium Oxide and the use of a solid residue from the Wet-Blue tannery industry for the removal of chromium in wastewater from the tanning stage). The type of research paradigm was qualitative, with a descriptive scope, which was developed with a group of Initial Teacher Training, belonging to the Bachelor's Degree in Natural Sciences and Environmental Education of the Public Pedagogical University of Kennedy; to evaluate the strengthening of this competence, three indicators are presented (1- Understands

that knowledge is incomplete and is tinged with subjectivity; 2- Understands that every system (economic, social and environmental) presents dysfunctions that can be identified and corrected 3- Recognizes the social, economic and environmental dysfunctions that oppose sustainable development, Proposes alternatives for improvement) and their respective levels, according to the answers provided by the participating population. Within the results obtained there is evidence of a progression in the levels from passing to outstanding, which make up the indicators.

Keywords:

Critical Analysis, Virtual Learning Environment, Competence for Sustainable Development, Education for Sustainable Development, Teachers in Initial Training.

Introducción

El enfoque de la educación para el desarrollo sostenible (EDS) ha sido mencionado, guiado y reforzado por organismos como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Este organismo internacional manifiesta que la EDS es transformadora y holística; dado que, busca proporcionar a los educandos valores, actitudes, conocimientos en pro de dar alternativas de solución a los desafíos sociales, ambientales y económicos que posiblemente se estén dando en el presente y a futuro (UNESCO, 2021).

Por otro lado, la EDS conforman los objetivos del milenio de la Agenda 2030, particularmente el Objetivo para Desarrollo Sostenible (ODS) número 4: Educación y Calidad, el cual expresa lo siguiente: *“Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”*. Se resalta de este Objetivo la meta 4.7, haciendo énfasis en que se buscará asegurar de aquí a 2030: la construcción de los conocimientos teórico-prácticos que se requieren para impulsar el desarrollo sostenible mediante la EDS y los estilos de vida sostenibles, la contribución de la cultura al desarrollo sostenible, entre otros aspectos (Naciones Unidas, 2021).

Es así que, las investigaciones educativas alrededor de la EDS especialmente hacia la promoción de competencias para el DS, han paulatinamente surgido en diversos contextos y niveles educativos, tal como lo muestran algunos trabajos (Barth *et al.*, 2007; Mochizuki y Fadeeva, 2010; Mathar, 2015; Cebrián *et al.*, 2020). Sin embargo, el presente escrito tomó como referente lo planteado por Murga-Menoyo (2015) en su artículo *“Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015”*, por sus aportes conceptuales y metodológicos.

Para comenzar, es importante conceptualizar el término “competencia” el cual hace referencia a la forma en que actúan las personas, cómo se desempeñan en las tareas y roles que les son asignados. Estas se pueden verificar y evaluar a través de indicadores de desempeño que facilitan evidenciar el dominio que las personas muestran por los mismos (Luengo *et al.*, 2008).

Por otra parte, las competencias, son entendidas como el resultado de un proceso formativo dinámico que combina las siguientes dimensiones: conocer y comprender (*aspectos conceptuales de un área del conocimiento*); saber actuar (*aplicación de los conocimientos construidos*); y, saber ser (*formación ciudadana del sujeto, valores e interacción consigo mismo, los otros y la naturaleza*). Adicionalmente, hay que añadir que el aprendizaje del sujeto como un cambio conceptual, axiológico, metodológico y estético se encuentran interrelacionados con los aspectos anteriormente citados (Martínez y Pérez, 2008; Murga-Menoyo, 2015).

Asimismo, Murga-Menoyo (2015) expuso que es importante desarrollar competencias de forma transversal y holística, sin importar el tipo de Educación (formal, no formal e informal) y comunidad; situado en activar comportamientos en la formación del ciudadano para el DS. Por

supuesto, este proceso es complejo en el sentido pedagógico-didáctico; dado que, requiere de una serie de estrategias educativas y procesos de formación ciudadana -involucrando los retos locales, nacionales e internacionales- convirtiéndose en uno de los desafíos para los docentes en formación inicial y continuada.

En complemento, Murga-Menoyo (2015) elucida cuatro competencias (1- Análisis crítico; 2- Reflexión sistémica; 3- Toma de decisiones colaborativa; 4- Sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras) claves que prioriza la UNESCO en el marco de la EDS, planteando una serie de rúbricas de evaluación para evaluarlas -las cuales son susceptibles de ser tomadas y adaptadas según las necesidades de las investigaciones futuras-; estas corresponden a: análisis crítico, reflexión sistemática, toma de decisiones colaborativa y sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras. En dichas rúbricas se plantean los “componentes” para cada una de las competencias mencionadas, así como los resultados o capacidades que se esperaría observar en el grupo que se vaya a aplicar la propuesta de intervención educativa bajo el enfoque de EDS; para el caso de este trabajo se tomó la competencia *Análisis Crítico (AC)*.

Según Murga-Menoyo (2015), la competencia AC está conformada de los siguientes elementos o componentes: *pensamiento crítico, compromiso ético e intelectual*. Asimismo, las capacidades que se buscan desarrollar y/o fortalecer en un determinado grupo de participantes son:

- a) Comprende que el conocimiento es incompleto y está teñido de subjetividad.
- b) Comprende que todo sistema (económico, social y ambiental) presenta disfunciones que pueden ser identificadas y corregidas.
- c) Reconoce las disfunciones sociales, económicas y ambientales que se oponen al DS; propone alternativas de mejora.

Dado el panorama general anteriormente mencionado, el presente artículo muestra los resultados en cuanto al proceso en el fortalecimiento de la Competencia para el Desarrollo Sostenible AC; esto, desde la intervención pedagógica-didáctica realizada usando un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA).

METODOLOGÍA.

El paradigma investigativo que se presenta para el desarrollo de la propuesta fue de tipo *cualitativo* con alcance *descriptivo*; dado que, se pretende generar una mayor comprensión e interpretación subjetiva por parte de la población apoyada en las observaciones, modelos comprensivos y comportamientos desde una óptica constructivista y transformadora de la realidad social, mediante las versiones y opiniones del ser pensante, respecto a los hechos y fenómenos de estudio (Corona-Lisboa, 2018).

Dado lo anterior, la presente investigación se llevó a cabo con la participación de doce Profesores en Formación Inicial (PFI), de edades que comprendían entre los 20 y 30 años, adscritos al programa de Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación ambiental de la Universidad Pública de Kennedy (Bogotá D.C.), octavo semestre correspondiente al periodo 2023-II, en el espacio de Organización Cósmica y Terrestre.

Asimismo, los instrumentos correspondieron a un AVA, módulos tipo taller/cuestionario constituido de preguntas abiertas. En cuanto, a la información recolectada se analizó en función de la observación de la respuesta dadas por los participantes y su posterior evaluación, usando la rúbrica propuesta por Murga-Menoyo (2015).

Cabe mencionar que, la construcción y socialización del AVA estuvo conformado de los siguientes módulos:

Modulo 1: Río Tunjuelo.

Este módulo presenta una caracterización demográfica, su nacimiento y desembocadura, ubicación, límites del municipio con los que limita. Por otra parte, se presenta contextualización histórica y cultural, indicado el significado de su nombre. Posteriormente se muestran las principales fuentes de contaminación, causadas en primera instancia por las Aguas Residuales Industriales (ARI), las cuales aportan: materia orgánica, metales pesados, grasas, sólidos en suspensión, ácidos, hidrocarburos y solventes.

En segunda instancia, por las Aguas Residuales Domésticas (ARD), las cuales aportan principalmente materia orgánica. Finalmente se muestra un constante monitoreo fisicoquímico contemplando parámetros como: pH, oxígeno disuelto, Demanda Bioquímica de Oxígeno (DBO_5), Demanda Química de Oxígeno (DQO), sólidos suspendidos totales (SST), grasas y aceites, coliformes fecales y metales pesados. Además de ello, se presentan una serie de actividades, las cuales involucran preguntas abiertas frente a la contaminación causada por parte de las industrias, generado una afectación del recurso hídrico.

Módulo 2: Las Industrias de las Curtiembres.

Este módulo describe las etapas que se realizan en las industrias de curtiembres (recepción, pretratamiento, curado, desinfectado, entre otros); así como la interacción entre el cromo-colágeno y el uso de esta materia prima en la industria. Por último, se genera una actividad donde se solicitó que los estudiantes enumerarán y describiran los procesos del proceso del curtido, vinculado a la problemática ambiental la cual involucra el impacto negativo al recurso hídrico.

Módulo 3: Agua Residual y virutas Wet Blue.

Este módulo presenta los análisis fisicoquímicos que se realizaron al agua residual de la etapa de curtido proveniente de una curtiembre del barrio San Benito. Los análisis incluyeron la medición de demanda química de oxígeno, sólidos totales, sólidos sedimentables, sólidos

suspendidos totales, pH y concentración de cromo (total, trivalente y hexavalente). Estos análisis se realizaron bajo métodos normalizados para el tratamiento de aguas potables y residuales. Por otra parte, se realizó una breve contextualización acerca de qué es y cuál era el origen de las virutas Wet Blue. Posteriormente, se presentaron los análisis fisicoquímicos que se realizaron a dicho material, los cuales fueron: tamaño, pH, %Humedad, %Cenizas, %Grasas, entre otros; así como también su disposición y valorización. Por último, se presentó una actividad de cierre el cual involucró el desarrollo de interrogantes enfocadas a las percepciones de los PFI con la implementación del AVA y su vinculación con la problemática ambiental que relaciona la contaminación del recurso hídrico.

Para el análisis del desarrollo de la competencia AC, se realizó la construcción de una matriz tomando como referencia a Murga-Menoyo (2015). En esta, se recogen los criterios e indicadores observables de los distintos niveles de logro de un proceso formativo, permitiendo valorar el rendimiento del PFI, de acuerdo a criterios expresados en escala cualitativas como se muestra en la Tabla 1.

Tabla 1. Matriz del desarrollo de la competencia Análisis Crítico

Componentes: Pensamiento Crítico; Compromiso Ético, Compromiso intelectual			
Indicador de la competencia	Indicadores y niveles de desempeño		
	Nivel 1 (Aprobado)	Nivel 2 (Notable)	Nivel 3 (Sobresaliente)
Comprende que el conocimiento es incompleto y está teñido de subjetividad	Identifica posibles fortalezas y debilidades de una situación	Aplica la información recibida en contraste con las situaciones problema	Emite juicios basados en evidencias y argumentos propios
Comprende que todo sistema (económico, social y ambiental) presenta disfunciones que pueden ser identificadas y corregidas	Formula premisas sobre las causas de los problemas	Argumenta las fortalezas y debilidades de situaciones propuestas en el contexto	Identifica las implicaciones de los problemas y las tiene en cuenta en sus argumentaciones
Reconoce las disfunciones sociales, económicas y ambientales que se oponen al desarrollo sostenible; propone alternativas de mejora	Comunica aspectos puntuales respecto a una situación problema	Aclara posiciones propias a partir de la argumentación desde sus valores e intereses	Propone alternativas de mejora y actúa en consecuencia a las situaciones problema

Fuente: Tomado y adaptado de Murga-Menoyo (2015).

RESULTADOS Y ANÁLISIS.

En la Tabla 2, se relaciona la competencia del desarrollo sostenible AC y el indicador correspondiente:

Tabla 2. Relación de las preguntas con la competencia AC y su indicador.

Modulo del AVA	Pregunta	Competencia	Indicador de la competencia
Módulo 1: Río Tunjuelo	(1) Observa la imagen y escribe 4 características que consideres importantes	AC	Comprende que el conocimiento es incompleto y está teñido de subjetividad
	(2) Escribe 5 características de un río que este contaminado		Comprende que el conocimiento es incompleto y está teñido de subjetividad
	(3) ¿Cuáles consideras que son las principales fuentes de contaminación del río Tunjuelo?		Comprende que todo sistema (económico, social y ambiental) presenta disfunciones que pueden ser identificadas y corregidas
	(4) A continuación, se presentarán una serie de actividades desarrolladas por el ser humano, selecciona con una X aquellas que consideres que pueden llegar a ocasionar contaminación en un río.		Comprende que todo sistema (económico, social y ambiental) presenta disfunciones que pueden ser identificadas y corregidas
Módulo 2 La Curtiembre	(1) Enumere y describa de forma a breve los procesos que se realizan en las Curtiembre	AC	Reconoce las disfunciones sociales, económicas y ambientales que se oponen al desarrollo sostenible; Propone alternativas de mejora

Modulo del AVA	Pregunta	Competencia	Indicador de la competencia
	(2) Escribe 3 alternativas en las cuales puedas reutilizar los residuos producto de las actividades del curtido de cuero de las empresas de curtiembres	AC	Reconoce las disfunciones sociales, económicas y ambientales que se oponen al desarrollo sostenible; Propone alternativas de mejora
Módulo 3 Agua Residual y virtutas Wet Blue:	(1) Teniendo presente los resultados obtenidos en la caracterización fisicoquímica del agua de curtido. ¿Cuál es su perspectiva respecto a las industrias curtidoras?	AC	Comprende que todo sistema (económico, social y ambiental) presenta disfunciones que pueden ser identificadas y corregidas

Fuente: Autores.

Análisis Módulo 1: Río Tunjuelo.

Figura 1. Modulo Río Tunjuelo en el AVA.



Fuente: Autores.

A continuación, se presentan los análisis relacionados a las preguntas del módulo 1 Río Tunjuelo.

(1) Observa la imagen y escribe 4 características que consideres importantes.

Se logra evidenciar que los PFI, generan respuestas descriptivas sin generar juicios basados en argumentos críticos con respecto a lo solicitado en la pregunta, pues solo relacionan características de manera superficial, sin involucrar elementos ambientales sociales o económicos. Por lo anteriormente expuesto, se refleja que de los 12 PFI solamente 1 se encuentra en el nivel 2-Notable “Aplica la información recibida en contraste con las situaciones problema” y 11 se encuentran en el nivel 1-Aprobado “Identifica posibles fortalezas y debilidades de una situación”, teniendo presente las respuestas enunciadas.

(2) Escribe 5 características de un río que este contaminado.

Mediante las respuestas emitidas por los PFI, 12 de ellos (toda la población) presentan el nivel 1-Aprobado Identifica posibles fortalezas y debilidades de una situación”, debido a la caracterización cualitativa que se hace del río, donde solo se identifican aspectos netamente visuales tales como malos olores; color negro; basuras y residuos sólidos; y no se mencionan aspectos fisicoquímicos.

(3) ¿Cuáles consideras que son las principales fuentes de contaminación del río Tunjuelo?

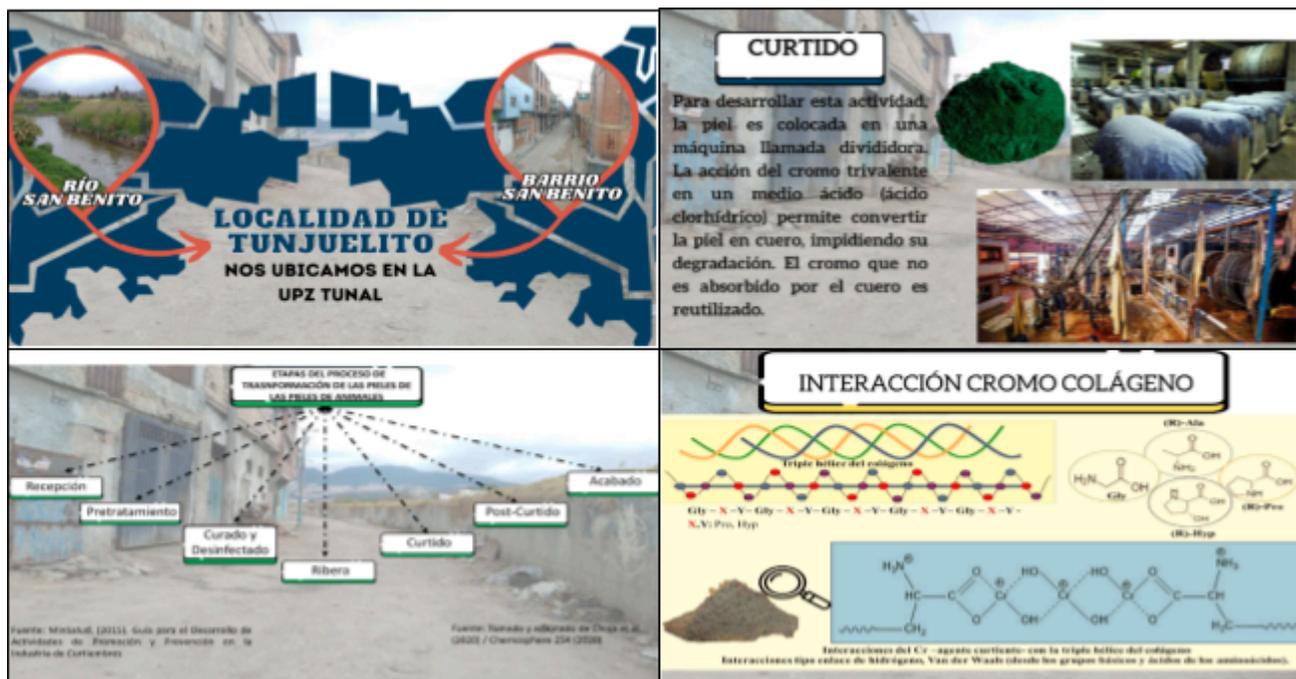
Las respuestas generadas por los PFI, dan cuenta del nivel de fortalecimiento de la competencia AC, ya que, para este caso, 6 PFI se encuentran en un nivel 2-Notable “Argumenta las fortalezas y debilidades de situaciones propuestas en el contexto” debido a que genera argumentos en contexto, frente a la pregunta establecida, indicando las fuentes de contaminación del río y describiendo aspectos ambientales sociales y económicos propios del DS. Por otra parte, se logra evidenciar que la población genera una promoción en el nivel de forma paulatina en sus respuestas, de manera más crítica y argumentativa.

(4) A continuación, se presentarán una serie de actividades desarrolladas por el ser humano, selecciona con una X aquellas que consideres que pueden llegar a ocasionar contaminación en un río.

Teniendo presente los resultados obtenidos en la pregunta para este ítem, se asigna un nivel 3-Sobresaliente-, “Identifica las implicaciones de los problemas y las tiene en cuenta en sus argumentaciones”. Debido a la alta frecuencia de las respuestas seleccionadas por los PFI, lo cual genera un acuerdo y una uniformidad, donde cada opción permite que el PFI logre identificar mediante su propio juicio que actividades pueden ocasionar contaminación en la fuente del recurso hídrico.

Análisis módulo 2 La Curtiembre.

Figura 2. Módulo 2 La Curtiembre en el AVA.



Fuente: Autores.

A continuación, se presentan los análisis relacionados a la actividad propuesta para el módulo La Industria de Curtiembre:

1) Enumere y describa de forma a breve los procesos que se realizan en las Curtiembre.

Se logra evidenciar que, mediante la divulgación de los módulos establecidos en el AVA, se presenta un desarrollo con respecto a los niveles presentados en la competencia AC, esto da cuenta del nivel 3-Sobresaliente “Propone alternativas de mejora y actúa en consecuencia a las situaciones problema”, que presentan 5 PFI generando una descripción detallada respecto a los procesos en la industria del curtido del cuero. Por otra parte, es importante destacar que, se esperaría que el PFI, logre apropiarse los conocimientos adquiridos mediante la información que se encuentra alojada en el AVA, a fin de acercarse los procesos que se generan en la industria del curtido.

(2) Escribe 3 alternativas en las cuales puedas reutilizar los residuos producto de las actividades del curtido de cuero de las empresas de curtiebres.

Las respuestas generadas por parte de los PFI, dan cuenta de un progresivo fortalecimiento de la competencia AC en función a los módulos vistos en el AVA. Esto se debe a la estructuración de la respuesta a la interrogante planteada, donde 6 PFI, se encuentra en el nivel 3-Sobresaliente “Propone alternativas de mejora y actúa en consecuencia a las situaciones problema”; 5 PFI se encuentran en el nivel 2-Notable “Aclara posiciones propias a partir de la

argumentación desde sus valores e intereses” y solamente 1 PFI se encuentra en el nivel 1-Aprobatorio “Comunica aspectos puntuales respecto a una situación problema”.

Análisis módulo 3 Agua Residual y virutas Wet-Blue.

Figura 3. Módulo 3 Agua Residual y virutas Wet-Blue en el AVA.



Fuente: Autores.

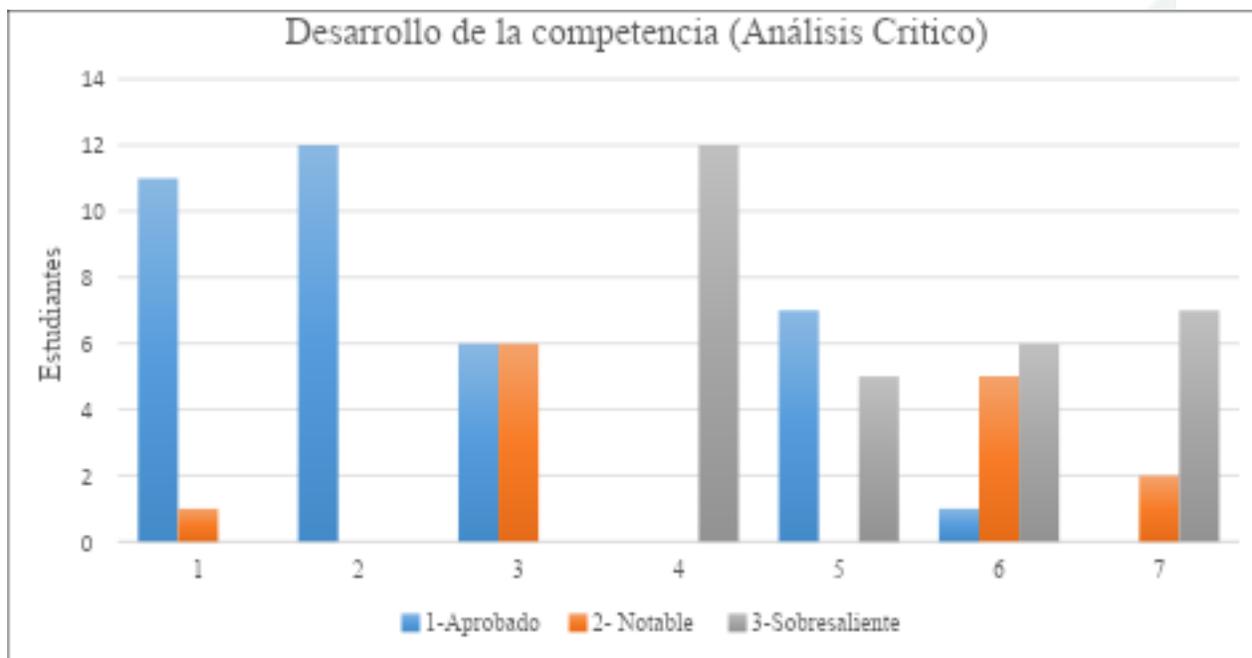
Para este último módulo, se presentan los análisis relacionados en función al desarrollo existente por parte de la competencia AC:

(1) Teniendo presente los resultados obtenidos en la caracterización fisicoquímica del agua de curtido. ¿Cuál es su perspectiva respecto a las industrias curtidoras?

Las respuestas enunciadas por los PFI, muestran que 7 de ellos presentan un nivel 3-Sobresaliente “Emite juicios basados en evidencias y argumentos propios”, ya que en sus respuestas enuncian la relación que existe entre los niveles elevados de Cr(III) y las problemáticas que dicha agua (analizada en el laboratorio) puede llevar a ocasionar una grave contaminación si se sigue desechado en el cuerpo de agua. Por otra parte, 5 PFI se encuentran en el nivel 2-Notable “Aplica la información recibida en contraste con las situaciones problema” ya que logran vincular la información generando información descriptiva de la situación problema.

A modo de resumen, en la Figura 4 se ilustra un gráfico de barras que dan cuenta del progreso en el fortalecimiento de la competencia del AC desde el módulo 1 al 3 del AVA, dada la intervención pedagógica-didáctica.

Figura 4. Progreso en el fortalecimiento de la competencia del AC.



Fuente. Autores.

En términos generales, según la Figura 4 se observa que los participantes tuvieron un progreso en el fortalecimiento de la competencia del desarrollo sostenible AC; en el módulo uno predominó en los participantes el nivel aprobado y a medida de la intervención pedagógica-didáctica realizada los niveles alcanzados fueron entre notable a sobresaliente (para los módulos restantes).

Dado lo anterior, se podría establecer que posiblemente la competencia AC se fortaleció en los estudiantes desde la intervención realizada; esto, con ayuda del AVA y los módulos que lo conforman, así como la guía del profesor y las interacciones realizadas entre participantes.

CONCLUSIONES.

Dada la intervención pedagógica-didáctica mediada con el AVA, se infiere que se fortaleció la competencia para el desarrollo sostenible AC en los participantes de la investigación; se observó que los estudiantes se encontraban en un nivel uno (aprobado). A medida que se realizaba la implementación pasaron a niveles dos y tres (notable a sobresaliente, respectivamente).

Por otro lado, desde lo observado en la intervención pedagógica-didáctica, el abordar situaciones socio-ambientales (como fue el caso del proceso inherente a las Curtiembres) que involucran los aspectos del desarrollo sostenible (social, económico y ambiental) motivan a los estudiantes y contribuyen al fortalecimiento de competencias como el caso de AC.

Por último, para futuras investigaciones bajo la perspectiva abordada en este artículo, se espera que este tipo de intervenciones pedagógico-didácticas sean implementadas en espacios de educación no formal (por ejemplo, en industrias de curtiembres); lo anterior, para ver su potencialidad en cuanto al fortalecimiento de competencias para el desarrollo sostenible, así como el abordaje de situaciones socio-ambientales que envuelven la actividad industrial de procesamiento de pieles de animales.

REFERENCIAS

- Barth, M., Godemann, J., Rieckmann, M., & Stoltenberg, U. (2007). Developing key competencies for sustainable development in higher education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 8(4), 416–430. doi:10.1108/14676370710823582
- Cebrián, G., Junyent, M., & Mulà, I. (2020). Competencies in Education for Sustainable Development: Emerging Teaching and Research Developments. *Sustainability*, 12(2), 579. doi:10.3390/su12020579
- Corona Lisboa, J. L., (2018). Investigación cualitativa: fundamentos epistemológicos, teóricos y metodológicos. *Vivat Academia*, (144), 69-76. <https://doi.org/10.15178/va.2018.144.69-76>
- Luengo, J., Luzón, A y Torres, M. (2008). Las reformas educativas basadas en el enfoque por competencias: una visión comparada, *Profesorado. Revista del currículum y formación del profesorado*, 12(3), pp. 1-10.
- Mathar R. (2015) A Whole School Approach to Sustainable Development: Elements of Education for Sustainable Development and Students' Competencies for Sustainable Development. In: Jucker R., Mathar R. (eds) *Schooling for Sustainable Development in Europe. Schooling for Sustainable Development*, 6, Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09549-3_2
- Mochizuki, Y., & Fadeeva, Z. (2010). Competences for sustainable development and sustainability. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 11(4), 391–403. doi:10.1108/14676371011077603

Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>

Naciones Unidas [UN] (2021). Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

UNESCO (2021). Educación para el desarrollo sostenible. <https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible>.



LITERATURA Y EDUCACIÓN ESTADÍSTICA CRÍTICA PARA EL ABORDAJE DE PROBLEMAS SOCIALES EN EL AULA: UNA PROPUESTA INNOVADORA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

LITERATURE AND CRITICAL STATISTICAL EDUCATION FOR ADDRESSING SOCIAL PROBLEMS IN THE CLASSROOM: AN INNOVATIVE PROPOSAL FOR HIGH SCHOOL STUDENTS

Andres Camilo Carrillo Acosta
Magister en Educación
Universidad de los Andes

Rafael Andrés Pulido Molano
Licenciado en Matemáticas
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Fecha de Recepción:

30 de octubre de 2023

Fecha de Aprobación:

28 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art8>

Citar artículo como:

Carrillo Acosta, A. C. ., & Pulido Molano, R. A. . (2024). Literatura y educación estadística crítica para el abordaje de problemas sociales en el aula: una propuesta innovadora en estudiantes de educación media. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 141-157. <https://doi.org/10.61447/20231211/art8>

Resumen

Este artículo aborda la importancia de la educación matemática y estadística crítica en la formación de ciudadanos competentes en la sociedad actual. Se destaca que la educación estadística no solo implica enseñar algoritmos para el tratamiento de datos en muestras de datos ficticias, sino también el desarrollo de capacidades en los estudiantes para interpretar y cuestionar los datos presentados en la sociedad. Como principal instrumento, se hace uso de recursos literarios como fuente principal de datos y contexto de los estudios realizados.

La realización del estudio tiene como principal herramienta el libro "Por qué los matan" de Ariel Ávila enfocado a estudiantes de grado 11 en Bogotá, Colombia. El libro proporciona una mirada crítica y basada en datos sobre la violencia y el asesinato de líderes sociales en Colombia en donde los datos estadísticos no son entidades aisladas, sino herramientas que ayudan a comprender y abordar cuestiones complejas en la sociedad.

Palabras Clave:

Educación matemática crítica, Educación estadística, Matemáticas y literatura, Ciudadanos competentes, Alfabetización estadística.

Abstract

This article addresses the importance of critical mathematical and statistical education in the development of competent citizens today. It emphasizes that statistical education involves not only teaching algorithms for data analysis in fictitious data samples but also the development of students' abilities to interpret and question the data presented in society. The main tool used is literary resources as the primary source of data and the context for the studies conducted.

The study's primary tool is the book "Por qué los matan" by Ariel Ávila, aimed at 11th-grade students in Bogotá, Colombia. The book provides a critical and data-based perspective on violence and the murder of social leaders in Colombia, where statistical data are not isolated entities but tools that help understand and address complex issues in society.

Keywords:

Critical mathematical education, Statistical education, Mathematics and literature, Competent citizens, Statistical literacy.

Introducción

La matemática escolar desempeña un papel fundamental en la formación de ciudadanos competentes en la sociedad actual. En este contexto, la educación estadística emerge como un componente esencial para desarrollar habilidades críticas de análisis y toma de decisiones informadas en los estudiantes con base a registros, representaciones e informaciones cuantitativas que se presentan en su contexto. En el sistema educativo colombiano, la educación estadística se apoyade conceptos matemáticos, sino también la capacidad de aplicarlos en situaciones del mundo real.

Un aspecto fundamental de la educación estadística es la capacidad de interpretar y analizar datos de manera significativa, otorgando a los estudiantes un conjunto de habilidades que les permite explorar y comprender su entorno desde una perspectiva cuantitativa. De esta manera, no solo se les proporciona herramientas para comprender mejor el mundo que les rodea, sino que también los empodera como ciudadanos conscientes capaces de abordar problemas sociales y políticos con un enfoque informado (MEN, 2006). Asimismo, el MEN (2006) destaca la importancia de desarrollar la educación estadística en los estudiantes desde los primeros grados escolares y de manera transversal durante toda la vida escolar con el propósito de que sea capaz de afrontar los desafíos del mundo contemporáneo.

Por otro lado, Batanero et al. (2011) destacan la relevancia de la didáctica de la estadística al interior del aula de matemáticas, cuyo sentido se identifica de manera fundamental con la lectura de datos e informaciones reales. En este sentido, la didáctica de la estadística resalta la importancia que los estudiantes sean capaces de interpretar y analizar datos de manera significativa, y cuya utilidad es evidente en un mundo cada vez más impulsado por la información cuantitativa. Como componente principal, Batanero et al. (2011) destacan la importancia de la enseñanza de la estadística basada en proyectos, puesto que contextualiza la estadística al utilizar datos originados en problemas del mundo real; esto permite que (a) se refuerce el interés y la motivación de los estudiantes; (b) se fomenten habilidades críticas para aplicar conceptos matemáticos en situaciones específicas; y, (c) se combinen la lectura de datos reales y la enseñanza de la estadística. En este contexto, se brinda formación a los estudiantes para ofrecerles la posibilidad de tomar decisiones como ciudadanos informados capaces de abordar problemas sociales y políticos de manera crítica y fundamentada desde la formulación en proyectos.

La literatura académica y pedagógica ha apoyado la importancia de integrar la educación estadística en el currículo escolar ha demostrado que una formación sólida en estadística enriquece las habilidades matemáticas de los estudiantes y promueve un pensamiento crítico profundo y habilidades de resolución de problemas (Chapman y Chapman, 1969; Estepa, 1993 citado en, Batanero et al. 2011). Además, la educación estadística permite a los estudiantes convertirse en consumidores más informados de información cuantitativa en un mundo donde los datos y las estadísticas son omnipresentes. Esta vinculación entre la literatura especializada y

la educación estadística refuerza la importancia de su inclusión en el plan de estudios de las matemáticas escolares (MEN, 2006).

Por último, la elección del libro "Por qué los matan" de Ariel Ávila con el que se desarrolla esta propuesta de innovación se basa en su enfoque crítico y profundo sobre un tema crucial en la sociedad colombiana: la violencia y el asesinato de líderes sociales. Este libro ofrece una mirada detallada y fundamentada en datos sobre los eventos que han marcado a Colombia en los últimos años. Al seleccionar este libro como fuente de datos para la propuesta de innovación en educación estadística, no solo se da a los estudiantes la oportunidad de explorar un tema de relevancia social, sino de usar herramientas estadísticas para analizar y comprender mejor las complejidades de estos eventos.

Con base a lo mencionado, se pretende desarrollar una propuesta de innovación pedagógica que integra la lectura del libro "¿Por qué los matan?" de Ariel Ávila con la enseñanza de la estadística. Para ello, se ha escogido como población objetivo a estudiantes de grado 11 del Colegio Alejandro Obregón, ubicado en Bogotá, Colombia, de entre 16 y 19 años.

Marco Teórico

La educación estadística crítica aborda la vital importancia en la formación de ciudadanos competentes en la sociedad actual. A través de los siguientes temas clave, se destaca su relevancia y cómo puede enriquecer la experiencia educativa de los estudiantes.

1. Educación Matemática Crítica
2. Educación Estadística Crítica
3. Integración de Matemáticas y Literatura

Educación Matemática Crítica

La educación matemática crítica, siguiendo la perspectiva de Paola Valero, se rige como un enfoque pedagógico que va más allá de la simple enseñanza de habilidades matemáticas y comprende el papel de las matemáticas en la sociedad (Valero, 2006). Esta visión amplia de las matemáticas las presenta como una herramienta poderosa para analizar, cuestionar y transformar el entorno social y político. Las matemáticas no se limitan a ser una disciplina de cuerpo teórico y descontextualizado, sino que están intrínsecamente conectadas con la sociedad en la que se aplican. Estas pueden utilizarse para analizar problemas sociales tales como la distribución de recursos hasta la toma de decisiones políticas; asunto que destaca la relevancia de ese conocimiento en la vida cotidiana. La educación matemática crítica busca empoderar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos informados y activos que pueden utilizar las matemáticas como una herramienta para abordar desafíos sociales y políticos.

Educación Estadística Crítica

Para profundizar en el contexto de la educación estadística crítica, es esencial considerar la perspectiva planteada por Campos et al. (2010) en su trabajo "Statistics Education in the Context of Critical Education". Estos autores exploran la importancia de abordar la educación estadística desde una óptica crítica, destacando que no se trata únicamente de enseñar técnicas estadísticas, sino de desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y cuestionar los datos presentados en la sociedad. Esto lo muestran a través de tres proyectos que integran la estadística y la educación crítica en el contexto de la educación superior en Brasil. Estos proyectos se centraron en cuestiones sociales y éticas relevantes, como el desarme, el mercado de valores y temas controvertidos. Ofrecieron valiosas experiencias y conclusiones que pueden enmarcarse en el contexto más amplio de la educación estadística crítica.

Los tres proyectos educativos presentados ofrecen una visión valiosa de cómo la integración de la estadística y la educación crítica puede enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes universitarios en Brasil. El primer proyecto, centrado en el desarme de la población brasileña, los estudiantes se sumergieron en el proceso de recopilación de datos y análisis de encuestas de opinión pública relacionadas con este tema crítico. Con este proyecto adquirieron conocimientos sobre plebiscitos, firmas de contrapropuestas y la legislación de armamento brasileña, y participaron en un debate que les permitió desarrollar una conciencia política sólida.

El segundo proyecto se enfocó en la estadística aplicada al mercado de valores en el cual los estudiantes realizaron un estudio técnico sobre el comportamiento financiero. Calculando el rendimiento promedio, el riesgo y el coeficiente beta de acciones seleccionadas, aplicaron conceptos estadísticos de manera práctica. Además, participaron en operaciones virtuales de compra y venta de acciones, lo que les permitió tomar decisiones estratégicas basadas en su análisis. Este proyecto no solo les brindó habilidades financieras, sino que también los llevó a debatir cuestiones éticas relacionadas con la inversión en empresas de sectores controvertidos como el armamento, el tabaco y las bebidas alcohólicas.

En el tercer proyecto, los estudiantes se adentraron en la aplicación de la prueba de chi-cuadrado en contextos de dilemas éticos y sociales, como la pena de muerte, la legalización del aborto y la investigación con células madre. Organizaron grupos de investigación, recopilaron datos y realizaron análisis estadísticos para evaluar la independencia o asociación de variables cualitativas en sus investigaciones. Además de adquirir experiencia en técnicas estadísticas, este proyecto fomentó debates y discusiones en el aula sobre temas éticos y sociales apremiantes.

Desde esta perspectiva, la educación estadística crítica busca formar individuos capaces de analizar y evaluar críticamente la información estadística que encuentran en los medios de comunicación y en la toma de decisiones. En última instancia, fomenta la interpretación de datos y la aplicación de conceptos estadísticos en situaciones concretas, lo que contribuye al desarrollo de la alfabetización, el pensamiento y el razonamiento estadístico (Campos et al. 2010).

Integración de Matemáticas y Literatura

Por otro lado, la combinación de matemáticas y literatura en el aula ha sido una gran herramienta para el profesor ya que se puede mejorar la motivación de los estudiantes. Nieves (2022) menciona que el uso de cuentos y literatura matemática puede aumentar el interés de los estudiantes y fomentar la creatividad al abordar conceptos matemáticos de manera imaginativa. Esto crea un ambiente de aprendizaje más atractivo y participativo, donde los estudiantes pueden encontrar una conexión emocional con las lecciones.

En este sentido, Nieves (2022) en su propuesta didáctica desarrollada para alumnos de 4º de Primaria en un colegio público de Salamanca durante el curso 2021/2022 se enfocó en la relación entre la literatura y las matemáticas. El contexto de la clase, compuesta por 25 alumnos de aula regular, permitió la implementación de esta propuesta. Se utilizó una metodología activa y participativa basada en el enfoque Flipped Classroom, donde los alumnos desempeñaron un papel activo en su propio aprendizaje.

Los objetivos de la propuesta incluyeron trabajar las matemáticas desde una perspectiva diferente, tales como:

1. Desarrollar habilidades de trabajo en grupo
2. Explorar aspectos de la historia de las matemáticas relacionados con la literatura
3. Utilizar nuevas tecnologías para la búsqueda de información
4. Motivar a los alumnos en el aprendizaje de las matemáticas mediante textos significativos
5. Promover el hábito lector
6. Desarrollar la capacidad de expresarse en público y aplicar conceptos matemáticos en situaciones de la vida real.

La metodología se centró en la lectura del libro "El diablo de los números" de Hans Magnus Enzensberger, combinando actividades matemáticas y literarias. Los estudiantes trabajaron en grupos, realizaron exposiciones y debates, y se les proporcionaron fichas de trabajo que incluían actividades de comprensión lectora, aplicación de conceptos matemáticos, reflexión y expresión por escrito. Los resultados de esta propuesta incluyeron una mayor motivación de los alumnos hacia las matemáticas, una comprensión más profunda de la relación entre literatura y matemáticas, y un fomento del hábito lector. La evaluación se realizó mediante una rúbrica de evaluación y observación directa, y los alumnos también evaluaron el trabajo de sus compañeros.

En conclusión, la enseñanza que integra las matemáticas y la literatura, basada en los principios destacados por Nieves, (2022) no solo fortalece la comprensión lectora y la competencia en lenguaje, sino que también promueve el pensamiento crítico, la precisión en la comunicación y la motivación de los estudiantes. Esta estrategia pedagógica ofrece una perspectiva

enriquecedora que trasciende las barreras tradicionales entre disciplinas, preparando a los estudiantes para enfrentar con éxito los retos tanto en matemáticas como en literatura, y en su desarrollo general como individuos.

Secuencia De Actividades

Con base en los anteriores resultados y experiencias, se ha desarrollado una secuencia de actividades que incorpora los enfoques de , Batanero et al. (2011) en cuanto a la enseñanza de la estadística a través de proyectos; Campos et al. (2010) en lo que a educación estadística crítica respecta y Nieves (2022) en lo concerniente a la vinculación de una obra literaria como lo es el libro *¿Por qué los matan?* Ávila (2020) con la educación estadística crítica. Este enfoque pedagógico busca fomentar la comprensión y el cuestionamiento de datos y estadísticas presentadas en la obra, lo que aporta una dimensión crítica a la lectura. Los estudiantes se embarcarán en un análisis profundo del contenido del libro, que proporciona datos relacionados con los asesinatos de líderes sociales en Colombia. Esta actividad no se limita a una mera revisión de hechos, sino que se basa en los principios de la educación estadística crítica, como se describe en el marco teórico. La educación matemática crítica, según la perspectiva de Paola Valero, va más allá de la simple enseñanza de habilidades matemáticas y se adentra en una comprensión profunda del papel que desempeñan las matemáticas en la sociedad. Se presenta a las matemáticas como una herramienta poderosa para analizar, cuestionar y transformar el entorno social y político.

En este contexto, los estudiantes no solo analizarán los datos presentados en el libro, sino que también se sumergirán en el proceso de reflexión sobre cómo se recopilan y presentan estas estadísticas. Esto les permitirá evaluar críticamente la información estadística y comprender su contexto social y político, como se destaca en el marco teórico. La educación estadística crítica, según Campos et al. (2010), destaca la importancia de desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y cuestionar los datos presentados en la sociedad.

Además, la secuencia de actividades se enfocará en promover el pensamiento y la alfabetización estadística entre los estudiantes, lo que les capacitará para interpretar datos de manera significativa y fundamentada en un mundo cada vez más impulsado por la información cuantitativa. Esta integración de la literatura con la educación estadística crítica enriquece la experiencia de lectura al proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para analizar estadísticas y datos en su vida cotidiana, fomentando así un pensamiento crítico y una comprensión profunda de las implicaciones sociales y políticas de la información estadística presentada en el libro.

A continuación, se presenta la matriz de actividades diseñadas para promover la educación estadística crítica en la formación de ciudadanos competentes en la sociedad actual. Las actividades se enfocan en permitir que los estudiantes interpreten y cuestionen los datos presentados, utilizando recursos literarios como fuente principal de estos dentro de un contexto

específico. Cada actividad se relaciona con un capítulo del libro los cuales tienen un objetivo específico y se centra en desarrollo de su pensamiento crítico.

Figura 1: Matriz de actividades

Sesiones	Capítulo del libro	Objetivo	Relación con lo estadístico
<p>1</p> <p>Se utiliza una app web para realizar una nube de palabras donde los estudiantes tienen que escribir palabras relacionadas con líder y defensor</p> <p>Entrega a cada grupo varios papelitos con un análisis escrito de las diferentes gráficas y tablas extraídas del libro que están en el salón.</p> <p>Se indica a los grupos que se desplacen por el salón y encuentren las gráficas correspondientes a sus análisis. Cada grupo debe discutir y analizar la visualización de acuerdo con la información proporcionada en los papelitos.</p> <p>Cada grupo presenta brevemente su visualización y comparte su análisis con la clase.</p>	1	Promover la capacidad de los estudiantes para analizar críticamente gráficos y tablas relacionadas con estadística descriptiva, mediante una experiencia práctica y participativa de exploración guiada y discusión en grupo.	Evaluar y comprender información numérica representada en gráficos y tablas
<p>2</p> <p>Se divide a los estudiantes en grupos</p> <p>Se explica que cada grupo deberá crear su propio sistema de encriptación de mensajes.</p> <p>Cada grupo analiza nuevamente las gráficas y tablas trabajadas en la actividad anterior.</p> <p>Los grupos escriben una nueva conclusión basada en las gráficas, pero encriptada utilizando su propio sistema. Una vez finalizada la encriptación, cada grupo intercambia su mensaje encriptado con otro grupo.</p> <p>Los grupos intentan descryptar el mensaje encriptado utilizando el sistema del otro grupo.</p> <p>Los grupos comparten sus conclusiones descryptadas y explican cómo llegaron a esa interpretación.</p>	1	Reforzar la comprensión de las conclusiones del primer capítulo a través de la interpretación de gráficas y tablas, y fomentar la creatividad al encriptar y descryptar conclusiones.	Comprender a fondo la calidad y validez de los análisis estadísticos y las interpretaciones resultantes.
<p>3</p> <p>Realización de preguntas abiertas para comprender la percepción inicial de los estudiantes sobre el discurso del presidente sobre la restitución de tierras.</p> <p>Debate sobre el contexto y las circunstancias que llevaron a la necesidad de la restitución de tierras.</p> <p>Breve resumen de la primera hora y los puntos clave discutidos.</p> <p>Explicación de las funciones básicas de R Studio para el análisis textual.</p> <p>Demostración práctica de cómo realizar un análisis de frecuencia de palabras clave en el discurso utilizando R Studio.</p> <p>Los estudiantes trabajan en sus computadoras con el discurso, realizando un análisis de frecuencia, grafica de barras y nube de palabras.</p>	No aplica	Introducir a los estudiantes en el uso de R Studio para el análisis textual. Aplicar las habilidades de análisis textual en R Studio al discurso del presidente Petro. Reflexionar sobre los resultados del análisis y su relación con el contenido del discurso. Realizar un análisis básico de palabras clave y frecuencia en el discurso del presidente Petro	Creación de tablas de frecuencias y grafico de barras. Análisis del grafico de barras respecto al discurso del presidente y el contexto actual de la restitución de tierras.
<p>4</p> <p>Un taller de tres horas diseñado para que los estudiantes apliquen sus conocimientos previos en estadística descriptiva en el contexto de la violencia electoral con datos extraídos del libro. Durante la primera hora, se introduce el taller, se entregan las</p>	2	Aplicar los conocimientos previos sobre estadística descriptiva en la resolución de un taller práctico relacionado con la violencia electoral. Fomentar que los estudiantes identifiquen y tomen conciencia de la magnitud de la	Cálculo de porcentajes Tablas de frecuencias Medidas de tendencia central Representación gráfica de los datos

<p>instrucciones y se resuelve un conjunto inicial de preguntas para mostrar la aplicación de conceptos estadísticos. En la segunda hora, los estudiantes trabajan de forma individual o en parejas en la resolución de las preguntas restantes, y pueden acercarse al docente para aclarar dudas. La tercera hora se dedica a la finalización del taller, la revisión de respuestas y la discusión de los resultados</p> <p>Las preguntas abordan temas como la cantidad de víctimas, tipos de amenazas y asesinatos de defensores de derechos humanos en diferentes años</p>		<p>problemática de la violencia electoral en el país mediante un análisis crítico de datos estadísticos</p> <p>Reconozcan la gravedad de la situación, comprendan su alcance y las áreas geográficas más afectadas, lo que contribuirá a una mayor conciencia de la problemática y a la promoción de discusiones informadas</p>	<p>Interpretación de los datos estadísticos</p>
<p>5</p> <p>Los estudiantes utilizarán mapas para identificar y representar las ubicaciones geográficas de los agentes perpetradores de violencia electoral en distintos departamentos.</p> <p>Los estudiantes examinarán gráficos con porcentajes y deberán identificar la descripción adecuada en el libro.</p> <p>Los estudiantes aplicarán conceptos de estadística descriptiva para analizar datos proporcionados en tablas.</p>	<p>2</p>	<p>Argumentar y contrastar información mediante el uso de estadística descriptiva en el análisis de la violencia electoral en Colombia</p>	<p>Datos Geoespaciales Gráficos en Conjunto con Descripciones Estadísticas Análisis Crítico de Datos y Estadísticas</p>
<p>6</p> <p>En esta actividad, los estudiantes observan una gráfica que representa datos de tasas de homicidio durante los años 2012 al 2017. Se les hace una serie de preguntas destinadas a evaluar su capacidad de interpretación y análisis de datos. Las preguntas abarcan desde la identificación de tendencias y patrones en la gráfica hasta la reflexión sobre la relevancia de la información para las autoridades locales y nacionales. Luego, se les pide a los estudiantes que organicen sus observaciones y conclusiones en dos párrafos de análisis.</p>	<p>2-3</p>	<p>Establecer y justificar diferentes análisis e interpretaciones basadas en datos estadísticos en un contexto específico, con el propósito de identificar tendencias, factores influyentes y su relevancia en la toma de decisiones dentro del ámbito de la seguridad pública.</p>	<p>Interpretación de Gráficas de Series Temporales Análisis de Medidas de Tendencia Central Identificación de Outliers Aplicación de Análisis de Datos Espaciales</p>
<p>7</p> <p>Los estudiantes están inmersos en la planificación y estructuración de su proyecto final de video columna, que se enfoca en la importancia de la educación estadística crítica en la sociedad actual. Dividida en dos partes clave, la primera requiere que los alumnos analicen minuto a minuto su video columna, registrando descripciones de escenas, contenido de audio, enlaces a gráficas, análisis crítico y fuentes de información. La segunda parte consiste en redactar las conclusiones finales del video, sintetizando los hallazgos y el mensaje que desean transmitir.</p>	<p>1-2-3-4</p>	<p>Estructurar una video columna donde, mediante datos estadísticos y gráficas, expongan y argumenten sobre algunas de las problemáticas tratadas en el libro 'Porque los matan' de Ariel Ávila, fomentando así su capacidad de análisis crítico respaldado por datos estadísticos en un contexto específico</p>	<p>Análisis de datos demográficos Tendencias temporales Estadísticas geoespaciales Estadística descriptiva(media, mediana, moda, desviación estándar)</p>

Nota: Elaboración propia

Metodología

Este estudio adopta un enfoque cualitativo basado en estudios de casos múltiples, dirigido a estudiantes de grado 11 del Colegio Alejandro Obregón en Bogotá, Colombia. La elección de un enfoque cualitativo se fundamenta en la naturaleza exploratoria de la propuesta, que busca profundizar en la comprensión de cómo la integración de la literatura, específicamente "Por qué los matan" de Ariel Ávila, con la educación estadística crítica influye en la percepción y capacidad de los estudiantes para analizar y cuestionar datos estadísticos. Siguiendo la recomendación de Stake (2005), este estudio opta por un enfoque cualitativo de estudios de casos múltiples. Este enfoque es particularmente adecuado para investigar fenómenos que son difusos, complejos, escurridizos o controvertidos, ya que permite una exploración en profundidad. Además, de acuerdo con Yacuzzi (2005), los estudios de caso son

idóneos para analizar problemas o situaciones que involucran múltiples variables y están estrechamente relacionados con el contexto en el que se desarrollan.

En lo que respecta al muestreo, se llevará a cabo un proceso deliberado de selección, eligiendo cuidadosamente a estudiantes de grado 11 del Colegio Alejandro Obregón que estén dispuestos a participar en la investigación. Se prestará especial atención a garantizar la diversidad en términos de género y niveles de habilidades matemáticas. Esto asegura que se capture una variedad de perspectivas y experiencias que enriquecerán la comprensión de la integración de la literatura y la educación estadística crítica.

La recopilación de datos se realizará a través de diversas fuentes, incluyendo la observación participante. Durante todas las etapas de las actividades, los profesores estarán presentes, observando de cerca el proceso de lectura, las discusiones y el análisis de datos. Además, se recopilará documentación generada por los estudiantes a lo largo de las actividades, como informes, reflexiones y análisis estadísticos. Esta combinación de métodos de recopilación de datos permitirá una comprensión profunda y holística de las experiencias de los estudiantes en relación con la integración de la literatura y la educación estadística crítica en el contexto educativo del Colegio Alejandro Obregón.

En este escenario, el papel del profesor consistirá en orientar al estudiante para que este forje su propio proceso de aprendizaje. El docente supervisará el avance de los grupos, estará disponible para abordar preguntas y ofrecer asistencia en la organización del trabajo si es requerida. El estudiante desempeñará un rol central durante todo el proceso.

Análisis y Resultados

Sesión 1

En el inicio de la clase, se realizó una actividad donde se solicitó a los estudiantes que escribieran palabras relacionadas con los conceptos de "líder" y "defensor". Estas palabras se recopilaron y se utilizó una aplicación web para crear nubes de palabras, donde el tamaño de cada palabra en la nube se determinó según la frecuencia con la que los estudiantes escribieron esa palabra. Las palabras que los estudiantes más mencionaron en relación con el término "líder" incluyeron "jefe", "capitán", "comandante", "víctima", "gobernante" y "mandar". Por otro lado, con relación al término "defensor", las palabras más frecuentemente mencionadas fueron "protector", "proteger", "ayudar", "injusticia" y "justiciero".

Este ejercicio inicial refleja la percepción y las asociaciones que los estudiantes tienen con los conceptos de líder y defensor. Las palabras relacionadas con "líder" como "jefe", "capitán" y "comandante" sugieren una connotación de autoridad y control, lo que puede estar relacionado con la idea de liderazgo en situaciones de poder y jerarquía. Por otro lado, las palabras relacionadas con "defensor" como "protector", "proteger", "ayudar", "injusticia" y "justiciero" apuntan a una asociación más positiva y orientada hacia la protección de los derechos y la

justicia. Además, esta actividad sirvió como punto de partida para fomentar la discusión crítica sobre el liderazgo y la defensa, incorporando datos estadísticos.

En la segunda parte de la actividad, se evidenció el uso de términos clave, como "aumento" o "disminución", para identificar cambios significativos en las gráficas y tablas. Los estudiantes aplicaron la regla de tres para calcular porcentajes, aunque hubo ocasiones en las que cometieron errores en los cálculos, el poder identificar términos clave, como "aumento" o "disminución," refleja el esfuerzo de los estudiantes por cuantificar y comprender las relaciones numéricas presentes en los datos. También indica su habilidad para evaluar las tendencias y cambios en los datos, lo cual es un aspecto esencial de la educación estadística crítica. Esto demuestra que los estudiantes no se limitan a realizar cálculos numéricos, sino que buscan comprender el "por qué" detrás de esos cálculos y cómo se relacionan con cuestiones sociales y políticas, alineándose con el enfoque de Campos et al. (2010).

Grupo 1: "Nuestra visualización mostró un aumento del 20% en la cantidad de líderes sociales asesinados en 2019 en comparación con 2018. Esto es alarmante y sugiere un empeoramiento de la situación." Este grupo identificó una tendencia en los datos, destacando un aumento significativo en los asesinatos de líderes sociales. Este análisis refleja su preocupación por la situación, lo que alinea con el enfoque de la educación estadística crítica que busca formar ciudadanos críticos y competentes (Valero, 2006).

Grupo 2: "Nuestra visualización resaltó que la mayoría de los asesinatos ocurrieron en áreas rurales. Esto podría deberse a la falta de presencia policial en esas zonas." Este grupo relaciona los datos con factores contextuales, como la presencia policial en áreas rurales. Su análisis refleja la capacidad de conectar la estadística con la realidad y entender cómo los datos pueden influir en situaciones concretas (Campos et al., 2010).

Sesión 2

La clase se desarrolló a través de mensajes encriptados que los estudiantes crearon, lo que generó un ambiente de misterio y emoción. En esta actividad, se dividió a los estudiantes en grupos y se les asignaron análisis escritos de diferentes gráficas y tablas relacionadas con estadística descriptiva, extraídas del libro "Por qué los matan" de Ariel Ávila. Cada grupo creó su propio sistema de encriptación para posteriormente escribir los análisis y conclusiones que podían extraer de las gráficas utilizadas en la sesión anterior. Cada grupo diseñó su método de codificación, lo que añadió un componente de creatividad y lógica a la tarea.

Grupo 2: "Encontramos que el aumento de homicidios en las áreas de posconflicto en 2018 es una señal preocupante. Estos hallazgos destacan la necesidad de revisar y fortalecer las estrategias de protección y de seguir monitoreando la situación de cerca. Los grandes números en las gráficas también es preocupante". Aunque se vislumbra una preocupación legítima en relación con los datos, la conclusión necesita un mayor desarrollo para incorporar un enfoque más crítico y reflexivo en la educación estadística, en línea con las propuestas de autores como

Campos et al. (2010), quienes enfatizan la necesidad de cultivar la capacidad de interpretar y cuestionar los datos en su contexto.

Grupo 3: “En general, nuestra conclusión es que la situación en las áreas de posconflicto no es tan segura como se esperaba. Los datos muestran un aumento en la violencia y las amenazas contra los líderes sociales. Esto es importante para la sociedad y el gobierno deben tomar medidas para proteger a estas personas que trabajan por un país más seguro y justo. También descubrimos que muchas víctimas de homicidio tienen un 'actor desconocido', lo que significa que no sabemos quién los atacó. Esto es muy preocupante, ya que podría indicar que hay personas o grupos que están operando en secreto y atacando a líderes sociales y defensores de los derechos humanos.

El análisis del Grupo 3 se centra en la interpretación de las gráficas y tablas de datos relacionadas con homicidios en zonas de posconflicto. Aunque el análisis es realizado por estudiantes y contiene un lenguaje accesible, demuestra un esfuerzo por abordar los datos críticamente y sacar conclusiones relevantes.

En primer lugar, identifican claramente un aumento del 24.5% en los homicidios en 2018 en comparación con 2017. Esta observación es relevante, ya que indica una tendencia preocupante de crecimiento de la violencia en las áreas de posconflicto. La mención de esta estadística refleja una comprensión básica de la importancia de cuantificar los cambios en los datos. En segundo lugar, el análisis también destaca el alto número de amenazas, mostrando la capacidad de los estudiantes para identificar tendencias específicas dentro de las agresiones individuales. Esta observación va de la mano con la preocupación por la seguridad de los líderes sociales, lo que indica una comprensión de la relación entre los datos y la realidad social.

El reconocimiento de un alto porcentaje de casos con "actor desconocido" es otro punto importante. Aunque el análisis no profundiza en las razones detrás de esto, indica una percepción de que existen actores ocultos involucrados en estos actos de violencia. Esta observación sugiere una conciencia de la complejidad de la situación. Aunque el análisis del Grupo 3 podría profundizar en aspectos clave, es evidente que los datos estadísticos han permitido que los estudiantes saquen conclusiones iniciales sobre la situación de violencia en las áreas de posconflicto. Estos hallazgos demuestran los primeros pasos hacia una educación estadística crítica, donde los datos se utilizan como herramientas para comprender y cuestionar la realidad social, tal como sugieren los autores Campos et al.(2011), Valero (2006) y , Batanero et al. (2011) en sus respectivas perspectivas sobre la enseñanza de la estadística.

Sesión 3:

En esta clase, el profesor guía a los estudiantes en un proceso de análisis textual del discurso del presidente, centrándose en palabras clave y temas específicos. Luego, asigna como tarea a los estudiantes la realización de un análisis de las gráficas, tablas y nubes de palabras relacionadas con el discurso presidencial. Durante esta tarea, una estudiante comparte sus observaciones y conclusiones basadas en su análisis de los datos.

Estudiante A: “En mi informe, he revisado las gráficas que mostraban las palabras clave del discurso del presidente. Encontré palabras como "paz", "tierras", "años", "hablar", "Colombia", "justicia" y "argos" que se repetían en el discurso. En mi opinión, el discurso del presidente tiene que ver con las cosas malas que pasaron en el país, como las agresiones del gobierno y las guerrillas contra personas vulnerables. Parece que el presidente está hablando de paz y justicia, y también sobre dar tierras a las víctimas. Esas tierras podrían ser una forma de ayudar a la gente que ha sufrido mucho. Lo que me llamó la atención es la palabra "argos" que aparece mucho en las gráficas. Me hizo pensar en si hay empresas o algo así involucradas en comprar tierras, y cómo eso afecta a la gente que las necesita. Extrañamente, me di cuenta de que donde Argos compra las tierras es exactamente donde el profesor nos mostró las gráficas de los departamentos con más violencia y conflictos. Esto podría indicar que las empresas se aprovechan de estas situaciones para sus propios intereses.”

La estudiante demuestra un enfoque crítico y reflexivo al utilizar las herramientas de análisis textual de R Studio. Su análisis va más allá de la mera descripción de las palabras más frecuentes y se adentra en el contexto y las implicaciones de estas palabras. Se relaciona con situaciones de la vida real, como las agresiones a las poblaciones vulnerables y la entrega de tierras como parte de una solución. Esto muestra la capacidad de la estudiante para aplicar conceptos de estadística crítica en la interpretación de datos y la comprensión de fenómenos sociales.

La estudiante está realizando lo que se conoce como una "lectura crítica" de los datos y el discurso. Esto alinea con la perspectiva de Campos et al. (2010) sobre la educación estadística crítica, que busca empoderar a los estudiantes para interpretar y cuestionar los datos presentados en la sociedad. Además, demuestra cómo las herramientas estadísticas, en este caso R Studio, pueden ser utilizadas para profundizar en la comprensión de asuntos sociales y políticos, como destaca , Batanero et al. (2011) en su enfoque de enseñanza de la estadística.

Sesión 4

Grupo 1: “La gráfica nos muestra de un vistazo dónde pasa la mayoría de la violencia electoral. Por ejemplo, vemos que la mayor parte de las víctimas están en algunos departamentos en particular, lo que nos ayuda a entender mejor la situación. También, nos permite comparar de manera sencilla entre los diferentes lugares. La media es como el promedio de víctimas por departamento. Si calculamos la media, podemos tener una idea general de cuántas víctimas en promedio hay en cada lugar. Esto nos ayuda a entender mejor la situación en todos los departamentos y saber si algunos tienen más víctimas que otros. Los datos y gráficas que hemos hecho pueden ser útiles para que las autoridades sepan dónde enfocar sus esfuerzos para reducir la violencia electoral. Si ven que algunos departamentos tienen más víctimas, pueden tomar medidas allí. También, los ciudadanos pueden usar estos datos para estar informados y presionar a las autoridades para que tomen medidas.”

El análisis proporcionado por el estudiante se entrelaza coherentemente con diferentes aspectos. En primer lugar, al destacar cómo la gráfica visualiza la distribución de la violencia

electoral en los departamentos, refleja la importancia de la educación matemática crítica, como propone Valero (2006), que aboga por el uso de las matemáticas como una herramienta poderosa para analizar y comprender cuestiones sociales y políticas. La mencionada "media", como el promedio de víctimas por departamento, coincide con el enfoque crítico de la educación estadística propuesto por Campos et al. (2010), que enfatiza el desarrollo de la capacidad de los estudiantes para interpretar y cuestionar los datos presentados en la sociedad. Además, la sugerencia de que los datos y gráficas pueden ser útiles para informar políticas y empoderar a los ciudadanos se ajusta perfectamente a la perspectiva de Campos et al. (2010) ya que fomenta la participación activa y crítica de los ciudadanos en asuntos sociales.

Sesión 5

En la ejecución de la actividad, el Grupo 2 ha llevado a cabo un análisis geoespacial y estadístico de la violencia electoral en Colombia de manera meticulosa. Inicialmente, se procedió a identificar la asignación departamental en relación con los porcentajes representados en los diagramas de torta. De manera estratégica, se realizaron distinciones en cada diagrama según la afiliación partidista, ya sea gubernamental, de oposición o independiente. Esta acción permitió una comprensión pormenorizada de cómo las dinámicas políticas pueden influir en la violencia electoral, lo que denota un análisis contextual preciso.

En el siguiente paso, al geolocalizar a los diferentes agentes perpetradores de violencia electoral en el mapa de Colombia, el Grupo 2 desarrolló convenciones específicas. Estas convenciones se fundamentaron en la información contenida en las tablas de datos y gráficos de barras, lo que les permitió distinguir y clasificar a los diversos actores involucrados. Entre los agentes identificados se encuentran las autodefensas, los guajiros, el ELN, entre otros. Este enfoque de representación visual basado en datos cuantitativos demuestra la competencia analítica y la capacidad del grupo para comunicar de manera efectiva la información geográfica y estadística asociada a la violencia electoral en Colombia.

Grupo 2 “Los partidos de la coalición de gobierno registraron 71 víctimas de violencia electoral, lo cual significa que el 29% de las víctimas identificadas durante el desarrollo del calendario electoral. Las 5 víctimas ubicadas en La Guajira corresponden al 7%, relacionadas con los departamentos del Valle del Cauca, Nariño, Bolívar y Norte de Santander. Es alarmante ver que se concentran en áreas con problemas de corrupción y vínculos con lo ilegal.”

El comentario del grupo destaca la concentración de víctimas de violencia electoral en los departamentos gobernados por partidos de la coalición gubernamental y en áreas con problemas de corrupción y vínculos con actividades ilegales. Este análisis puede relacionarse con la perspectiva de educación estadística crítica que se aborda en el marco teórico. Campos et al. (2010) enfatizan la importancia de abordar la educación estadística desde una perspectiva crítica, que va más allá de enseñar técnicas estadísticas y se centra en desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y cuestionar los datos presentados en la sociedad.

En este sentido, el grupo parece estar cuestionando la concentración de la violencia electoral en ciertas áreas y partidos políticos, lo que indica una comprensión crítica de los datos y una preocupación por la situación. Además, la conexión con áreas con problemas de corrupción y vínculos con actividades ilegales podría relacionarse con la educación matemática crítica, como se plantea en la perspectiva de Paola Valero (2006), donde las matemáticas se consideran una herramienta poderosa para analizar y cuestionar el entorno social y político.

Sesión 6

Grupo 1: “Al observar la primera gráfica en la página 66, noté que muestra las tasas de homicidio en varios municipios durante los años 2012 a 2017. Aunque no identifiqué un patrón claro, esta información podría ser útil para las autoridades locales y nacionales al evaluar la evolución de la violencia y tomar decisiones sobre políticas de seguridad. Me pregunté si eventos específicos o factores socioeconómicos influyeron en los cambios en las tasas de homicidio”.

Al analizar las preguntas y las gráficas presentadas, se puede relacionar esta actividad con la perspectiva de Campos et al. (2010) sobre la educación estadística crítica. Los estudiantes están utilizando gráficas para comprender la evolución de las tasas de homicidio en diferentes municipios a lo largo de varios años. Esto encaja con la idea de que la educación estadística crítica busca desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y cuestionar los datos presentados en la sociedad. En este caso, están analizando datos sobre la violencia homicida en Colombia.

Además, cuando se les pide que identifiquen tendencias y factores que podrían haber influido en las tasas de homicidio, están aplicando conceptos de estadística descriptiva, como mencionaron Campos et al. (2010). Están yendo más allá de simplemente observar los números en la gráfica y tratando de comprender las razones detrás de los cambios en las tasas de homicidio.

También se puede relacionar con la propuesta de Nieves (2022) sobre la integración de las matemáticas y la literatura en el aula. Los estudiantes están utilizando gráficas como una forma de lenguaje matemático para comprender un problema real en la sociedad, lo que se alinea con la idea de fomentar el pensamiento crítico y la motivación de los estudiantes.

Sesión 7

Los estudiantes estaban inmersos en la planificación y estructuración de su proyecto final de video columna, centrado en la importancia de la educación estadística crítica en la sociedad actual. Durante esta etapa, los estudiantes se enfrentaron a varias inquietudes y preguntas sobre cómo abordar eficazmente la introducción del video y cómo discutir los datos presentados en las gráficas de manera comprensible y persuasiva. Deseaban transmitir su punto de vista basado en las gráficas y los temas abordados por el libro y las clases.

En sus conversaciones, los estudiantes expresaron la necesidad de una introducción sólida que atrajera la atención de la audiencia y estableciera la importancia de la educación estadística crítica. También discutieron estrategias para comunicar su perspectiva a través de las gráficas, enfocándose en la claridad y la relevancia de los datos presentados. Querían asegurarse de que las gráficas no fueran solo elementos visuales, sino herramientas efectivas para respaldar su mensaje sobre la educación estadística crítica.

Conclusiones y Reflexiones

En el análisis y resultados presentados, se ha observado el progreso de los estudiantes en el desarrollo de habilidades de educación estadística crítica a lo largo de varias sesiones. Durante estas sesiones, se exploraron conceptos de liderazgo y defensa, se analizaron datos estadísticos relacionados con la violencia electoral y se estudió el discurso presidencial utilizando herramientas estadísticas. Los estudiantes no solo demostraron habilidades para analizar datos, sino también la capacidad de relacionarlos con la realidad social, cuestionar tendencias y conectar datos numéricos con cuestiones sociales y políticas. A continuación, se presentarán las principales conclusiones y reflexiones que se pueden extraer de estos resultados.

- Los resultados de la actividad inicial que solicitaba a los estudiantes asociar palabras con los conceptos de "líder" y "defensor" ofrecen una visión interesante sobre las connotaciones culturales y lingüísticas que los estudiantes asocian con estos términos. Las asociaciones de "líder" con palabras como "jefe", "capitán" y "comandante" sugieren una percepción arraigada del liderazgo como una posición de autoridad y jerarquía. Esto puede estar relacionado con la concepción histórica de líderes como figuras dominantes en contextos militares o empresariales. Por otro lado, la asociación de "defensor" con términos como "protector", "justiciero" y "ayudar" refleja una concepción más idealizada de aquellos que abogan por la justicia y la protección de derechos.
- Los estudiantes demostraron una capacidad competente para analizar datos estadísticos. Sin embargo, también se observaron algunos errores en los cálculos de porcentajes. A pesar de estos errores, es importante destacar que los estudiantes estaban utilizando datos para comprender tendencias y cambios significativos en las gráficas y tablas. Este enfoque más allá de los cálculos puros y hacia la interpretación contextual de los datos sugiere una comprensión avanzada de la estadística como una herramienta para la comprensión de fenómenos sociales.
- El proyecto final reveló la importancia de la educación estadística crítica como una herramienta esencial para comprender y abordar problemas sociales. Los grupos que utilizaron datos estadísticos como base para sus argumentos demostraron una comprensión más profunda de los temas, permitiéndoles respaldar sus opiniones con

evidencia concreta. Esta capacidad es fundamental en la sociedad actual, donde la toma de decisiones informadas y basadas en datos es esencial para abordar cuestiones complejas

- Se observó que algunos grupos pasaron por alto la importancia de las gráficas y los datos estadísticos. Esto destaca la necesidad de mejorar las habilidades estadísticas en la educación. Los errores en los cálculos de porcentajes y la falta de atención a los datos estadísticos pueden limitar la capacidad de los estudiantes para comprender completamente los problemas y presentar argumentos sólidos.
- El proyecto final subrayó la interconexión entre datos y realidad social. Los datos estadísticos no son entidades aisladas, sino herramientas que ayudan a comprender y abordar cuestiones complejas en la sociedad. Los estudiantes que pudieron relacionar los datos con problemas reales demostraron una comprensión óptima de cómo la estadística puede informar y empoderar.

REFERENCIAS

Batanero, C., Díaz, C., Contreras, J., & Arteaga, P. (2011). Enseñanza de la estadística a través de proyectos. *Estadística con proyectos*, 1-264.

Campos, C., Wodewotzki, M., Jacobini, O., & Lombardo, D. (2010). Statistics education in the context of the critical education: Teaching projects. In *Data and context in statistics education*

MINISTERIO DE EDUCACION NACIONAL. (2006). *Estándares Básicos de Competencias*.

Nieves, M. (2022). *PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS A TRAVÉS DE EL DIABLO DE LOS NÚMEROS*. [Tesis de maestría, Universidad de Salamanca]. Repositorio institucional de la universidad de Salamanca. <https://gredos.usal.es/handle/10366/150335>

Valero, P. (2006). ¿De carne y hueso? La vida social y política de la competencia matemática. *Memorias del Foro Educativo Nacional de Colombia—Competencias matemáticas*. Bogotá: MEN.

Ávila, A. (2020). *¿Por qué los matan?* Editorial Planeta Colombiana.

Yacuzzi, E. 2005 "El estudio de caso como metodología de investigación: teoría, mecanismos causales, validación", *Inomics*, 1: 296-306.

Stake, R. E. 2005 *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.



IMPACTOS DEL COVID-19 EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

IMPACTS OF COVID-19 ON ELEMENTARY EDUCATION

Nestor Perico-Granados
Heidy Madeleine Arévalo-Algarra
Jenifer Paola Garza-Puentes
Marly Constanza González-González

Fecha de Recepción:

31 de octubre de 2023

Fecha de Aprobación:

22 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art19>

Citar artículo como:

Perico-Granados, N. ., Arévalo-Algarra, H. M., Garza-Puentes, J. P. ., Acosta-Castellanos, P. M. ., Perico-Martínez, N. R. ., & González-González, M. C. . (2024). Unos impactos del covid-19 en la educación primaria. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 158-175.
<https://doi.org/10.61447/20231211/art19>

Resumen

dadas las graves características y consecuencias en la educación derivadas de la pandemia en el mundo se desarrolló la investigación, que da origen al presente artículo. Objetivo: se hizo con el propósito de valorar el impacto del Covid-19 en los colegios privados de preescolar y primaria de la ciudad de Tunja, Boyacá, Colombia. Materiales y métodos: se aplicaron encuestas a los directivos de 28 centros educativos, de un total de 56, se hicieron entrevistas a ellos, se hizo rejilla de observación y se llevó un diario de campo para luego triangular la información. Resultados: se encontraron resultados como el cierre definitivo de varios colegios por este fenómeno y las dificultades económicas que sufrieron los dueños de los colegios por la misma razón. Conclusiones: se concluyó que los directivos, los docentes, los estudiantes y los padres de familia tuvieron pocas competencias para utilizar herramientas digitales y que a pesar de los ajustes económicos que se hicieron los colegios tiene aún graves dificultades para recuperar en el número de estudiantes y la parte financiera.

Palabras Clave:

Centros pedagógicos, Covid-19, Educación básica, Impactos, Pandemia

Abstract

given the serious characteristics and consequences in education derived from the pandemic in the world, the research was developed, which gives rise to this article. Objective: it was done with the purpose of assessing the impact of Covid-19 in private preschool and primary schools in the city of Tunja, Boyacá, Colombia. Materials and methods: surveys were applied to the directors of 28 educational centers, out of a total of 56, interviews were made with them, an observation grid was made and a field diary was kept to later triangulate the information. Results: results were found such as the definitive closure of several schools due to this phenomenon and the economic difficulties suffered by the owners of the schools for the same reason. Conclusions: it was concluded that the directors, teachers, students and parents had few skills to use digital tools and that despite the economic adjustments that were made, the schools still have serious difficulties to recover the number of students and the financial part.

Keywords:

Educational centers, Covid-19, Basic education, Impacts, Pandemic.

Introducción

La educación, así como otros ámbitos sociales, ambientales y económicos del mundo, se ha visto inmersa en la emergencia por superar la pandemia por coronavirus (COVID-19). Se presentaron cierres masivos de las actividades educativas de manera presencial, con más de 190 países que para mitigar el impacto de la pandemia tomaron esta decisión como acción prioritaria. En el mes de mayo de 2020 más de 1.200 millones de estudiantes en el mundo dejaron de tener clases presenciales y en América Latina y el Caribe aproximadamente 160 millones de estudiantes vivieron esta misma situación (CEPAL-UNESCO, 2020) y (Ruiz-Cuellar, 2020). Con respecto a los cierres escolares de manera presencial, aproximadamente el 94% de los estudiantes se han visto afectados en todo el mundo. En países de ingresos bajos y medianos esta cifra llegó al 99% (Naciones Unidas, 2020).

América Latina y el Caribe viven en la actualidad la crisis educativa más importante de su historia, con muchas dificultades en los procesos de aprendizaje. Se observa en niños que a la edad de 10 años deberían ser capaces de leer y comprender un texto y el porcentaje de estudiantes que no son capaces de realizar estas actividades lectoras es de 62,5%, lo que equivale a 7,6 millones de estudiantes que sufren esta dificultad en su aprendizaje. Igualmente, los jóvenes se ven afectados en su proceso de construcción de conocimiento, dado que se encuentran debajo del nivel mínimo de rendimiento estudiantil y se estima que las pérdidas de aprendizaje en esta región, a partir del puntaje promedio de las pruebas PISA, serán mayores para los estudiantes de bajos recursos económicos. De esta manera se amplía la brecha socioeconómica en el corto plazo, en esta región (Ruiz-Cuellar, 2020), (Hurtado, 2021) y (Banco Mundial, 2021).

Colombia, al igual que otros países del mundo se afectó por la pandemia y las medidas que se tomaron fueron similares, con el cierre presencial de los colegios. Igualmente, se desarrolló la estrategia de modalidad virtual para el proceso de enseñanza, aspecto que permitió ver que para cerca del 80% de los estudiantes del país este proceso no era viable, dado que no tenían acceso a herramientas tecnológicas y sus docentes carecían de las competencias para el uso de ellas (Ruiz-Cuellar, 2020). Se observó que el 63% de los estudiantes de grado once de

bachillerato y quinto de primaria no tienen acceso a internet ni computadoras en su casa. Por otra parte, el 48% de los rectores de las instituciones educativas públicas del país considera que los docentes no tienen habilidades pedagógicas y tecnológicas para la integración de elementos digitales en el proceso de construcción de conocimiento (Abadía, 2020). Para superar la crisis generada por este episodio de pandemia se necesita un mayor esfuerzo a corto y mediano plazo para desarrollar capital humano y disminuir las posibilidades de deserción académica (Felix-Cabada, 2022).

Según Carmona y Morales (2021) se debe aprovechar la oportunidad para reordenar los planes de estudio, más allá de las afectaciones de una pandemia que reveló el déficit de estrategias educativas e intervención de políticas para este tipo de eventos. Para Valero et al., (2020) y Vera-Guarnizo (2020a) la carencia de estructuras físicas apropiadas para la educación se observa en los sectores rurales y en unos centros urbanos y la alfabetización digital de docentes y representantes o directivos educativos se observó al avanzar la pandemia. Así surgieron retos para las instituciones educativas que presentan dificultades al acceso de herramientas tecnológicas, especialmente en zonas alejadas, sectores en los que la brecha digital es mayor. A partir de esta situación de emergencia, el sector educativo tomó unas medidas para intentar mejoras en la construcción de conocimiento.

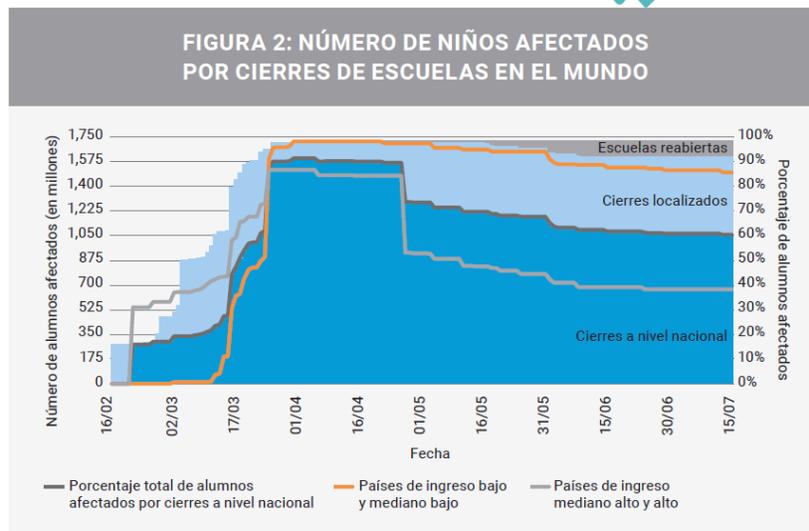
Entre los aspectos principales adoptados a nivel mundial se llevó a cabo el despliegue de modalidades de aprendizaje a distancia o modalidad virtual, con herramientas digitales, con el apoyo a docentes, directivos, estudiantes y a las personas vinculadas con el sector salud, para el bienestar de los estudiantes (CEPAL-UNESCO, 2020). Igualmente, en Colombia varias universidades privadas disminuyeron el valor de las matrículas y promovieron el acceso de los estudiantes, con el suministro de computadores a ellos y el pago del internet, entre ellas la Corporación universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Al respecto, en la investigación se buscó establecer el impacto de la pandemia en los colegios privados, dados los costos de arriendos, docentes y servicios públicos que deberían seguir pagando, aún sin estudiantes.

Unos aspectos teóricos

La educación desde antes de la pandemia presentaba desafíos para ser un derecho básico en el mundo. De acuerdo con Naciones Unidas (2020) se tenían más de 250 millones de niños y niñas, sin escolarización y 800 millones de adultos analfabetos. Con la llegada de la pandemia, se observa la interrupción de la historia de la educación, con un impacto universal en los estudiantes y docentes de educación primaria, secundaria y universitaria y con igual impacto en hombres y en mujeres (Mukherjee y Pahan, 2021). Esto mismo sucedió con las escuelas técnicas y profesionales, instituciones de enseñanza y formación de adultos (Naciones Unidas, 2020). Este aspecto se observa en la figura 1, la cual muestra el crecimiento abrumador de niños y niñas afectados por los cierres de las instituciones educativas en el mundo en el año 2020.

El cambio abrupto entre educación presencial y virtual (a distancia), sorprendió a la comunidad educativa. Según Ruiz-Cuellar (2020) y Rujas y Feito (2021) ésta no estaba preparada y forzó a los actores educativos a los nuevos procesos que la realidad les impuso. De acuerdo con Lara-Felix y Cervantes-Aldana (2023) se cambiaron drásticamente los modos y los medios para el proceso de la comunicación. Se continuó con el proceso educativo de manera virtual, con las temáticas curriculares planteadas por los centros educativos y se asumió que los padres de familia en casa harían parte activa de la educación de sus hijos, con la orientación de los docentes. Este proceso no se produjo de esta manera y reveló lo que la realidad sanitaria provocó en el sector educativo. Al respecto, los planes de estudio para la presencialidad no dieron los resultados esperados con la nueva modalidad incluida de forma inmediata.

Figura 1. Afectados por cierres de escuelas a nivel mundial



Fuente: Tomado de ONU(2020 ,p.6)

A partir de esta problemática de acuerdo con Argandoña et al., (2020) se requiere mejorar el ámbito de preparación de los docentes, no solo a partir de las exigencias del entorno a través de la pandemia, sino para la mejora de la función profesional en todo el proceso de enseñanza y del aprendizaje. Al respecto, es esencial involucrar a todos los actores importantes en la educación, desde directivos, docentes, administradores, estudiantes y padres de familia, quienes enfrentan problemas en el proceso de construcción de los conocimientos. Se necesita preparación y motivación a los estudiantes en las acciones formativas y mejorar la infraestructura virtual, tanto en calidad como en cobertura. Entonces, se requiere ofrecer metodologías para la atención de las necesidades de los estudiantes, a partir de la diversidad de ellos, como las que se proponen con el método de proyectos en el aula y de manera virtual (García-Puentes et al., 2019), (Perico-Granados et al., 2021) y (Avella- Forero et al., 2021). Al respecto, se requiere dentro del sector educativo sobrepasar los desafíos que esta problemática trajo, que necesita respuestas para los estudiantes de las diferentes áreas y de los diferentes niveles socioeconómicos, con nuevas propuestas formativas.

Para Hurtado (2021) se requiere unificar esfuerzos para plantear estrategias y potenciar la labor común entre familia y escuela, la cual se orienta hacia el proceso formativo de los estudiantes. Esto implica que los padres son parte esencial en la formación personal y en parte del conocimiento de su hijo. En esta nueva realidad educativa se observa la importancia y la

necesidad de involucrar la familia en el proceso educativo, especialmente para superar los malos hábitos que existían de manera presencial, dado que los estudiantes en algunos casos carecían del acompañamiento de sus padres dentro del proceso formativo y para la construcción del conocimiento. La pandemia permitió dentro del contexto educativo evidenciar la responsabilidad compartida de familia y escuela, donde los padres han asumido parcialmente el proceso de enseñar a sus hijos en casa, a través del acompañamiento de los docentes de forma remota. Sin embargo, en muchos casos se ve afectada esta realidad por padres de familia, de unos estratos socioeconómicos, con educación primaria o básica solamente y en otros por la carencia de conocimientos en el uso de herramientas digitales. A ello se suman las responsabilidades laborales en el trabajo de los padres y a la par el acompañamiento en la educación de sus hijos. Entonces, es el reto que queda para las familias y para la sociedad.

Para Pérez (2021) en Colombia, a causa de la pandemia se cerraron 53.717 sedes educativas, de los cuales un 82% pertenecen al sector oficial y 18% al sector privado, con un total de 9.928.865 estudiantes. Éstos fueron enviados a casa en un momento en el que se requería su aislamiento y en una segunda ocasión cuando unos centros educativos fueron necesarios para procesos de vacunación. A ello se suma la falta de computadores e internet que dificultó el acceso a clases virtuales, tanto sincrónicas como asincrónicas y a ello se suman los problemas de salud mental por estas acciones (Peteet, 2020). Igualmente, se observó que estudiantes con bajos recursos tienen un menor acompañamiento en clases virtuales y en general los docentes y estudiantes de colegios públicos carecen de competencias digitales. Según González-Padilla y Tortolero-Blanco (2020) existe un gran perjuicio para los discentes de estas condiciones, por las dificultades para acceder a educación y con mayor razón a la de calidad. Si embargo, el Ministerio de Educación hizo entrega de unos computadores y amplió en unas áreas la cobertura del internet e impulsaron estrategias de transformación digital. Esta misma actividad la hicieron unas universidades privadas. Entonces, como lección se requiere de la incorporación de las TICs en el ámbito educativo, para permitir el fortalecimiento de los procesos educativos. Al respecto, algunos docentes han mejorado su formación en las tecnologías de la información y comunicación, a partir de cursos y diplomados que les permiten fortalecer los procesos educativos.

Métodos y materiales

La investigación es de carácter mixto, con la aplicación de métodos cuantitativos como encuestas y cualitativos como entrevistas, rejillas de observación y diario de campo. Se hizo en la ciudad de Tunja, en los colegios privados. Por la misma situación de la pandemia no hubo aceptación, por parte de todos los colegios privados de la ciudad, para permitir la entrada y responder las encuestas y las entrevistas. De una población de 56 instituciones de jardines infantiles y colegios de preescolar y básica primaria se tomó la entrevista a 28 de ellos, que representa el 50%, quienes sí aceptaron responder las preguntas y atender a las entrevistas. En la investigación se aplicó un instrumento con 18 preguntas cerradas y una entrevista con varias preguntas abiertas, con repreguntas. Los años analizados fueron el 2020 y 2021 para estudiar los cambios que se pudieran percibir. No se investigó en los colegios públicos, dado que, por la financiación estatal, no se preveían cambios importantes en la investigación proyectada.

Para el diseño de la investigación se tomó la propuesta por Perico-Granados et, al., (2020). Se hizo el recorrido con dos profesionales expertos para tomar paralelamente a la información de los cuestionarios, la relación de los aspectos necesarios, para consignar en el diario de campo. A los directivos de los colegios, que atendieron las visitas, se les pidió la posibilidad de revisar la información, por parte de uno de estos profesionales, como rejilla de observación. Se recopilaron los datos obtenidos, se tabularon y se graficaron para ver los cambios que pudieran ser significativos. Se hizo el análisis de los resultados, con base en la confrontación con conceptos y autores y se decantaron unas conclusiones. En la tabla 1 se presentan los datos promediados, con datos enteros.

Resultados

A partir de las preguntas planteadas con el instrumento aplicado, los resultados obtenidos tanto para los años 2020-21 se identifican en la tabla 1. Se promediaron los resultados de los 28 colegios, se sumaron y se dividió por la cantidad de colegios. Sobre la opinión de la calidad de la educación se obtuvieron respuestas de sus directivos que se resumen en que la educación en Boyacá está bien y es buena, aunque existen colegios buenos y regulares. Sin embargo, varios de ellos opinan que hubo disminución en la calidad académica por la falta de conexión y a la vez

existen muchas cosas por mejorar como obtención de herramientas didácticas. Entre los comentarios prevalece la opinión positiva de los directivos, aunque también existen comentarios negativos. Se pueden resaltar: “Me parece buena en método y en todos los aspectos”; “Muy buena”; “Los maestros de Boyacá garantizan una buena educación, y no el ministerio”, “Es buena en general y es de calidad”, “Tiene un nivel educativo alto”, “Es buena, aunque hacen faltan incentivos del gobierno para el sector de la educación”. “Las Instituciones procuramos ofrecer la mejor calidad”, “Es de buena calidad”. Al contrario, hay otras que expresan: “La educación es muy regular”; “Deja muchos vacíos”, “Está grave, es baja porque se necesita más empeño tanto del docente como del padre de familia”, “Estamos quedados es decir los parámetros que se han impartido desde ministerio están quedados en su ejecución y deberían dar prioridad a otras áreas”,

Sobre la pregunta de si ¿Ha estado o está dispuesto a vender la institución o parte de sus acciones en algún momento? Nueve dieron un no rotundo, sin más explicaciones. En cambio, diecinueve dieron la misma respuesta, pero con explicaciones como el impacto de la pandemia en la disminución de la matrícula y pensaron en cerrar, pero nunca en vender. Consideran que su colegio no tiene precio y lo siguen teniendo más por amor, aunque ellos mismos no puedan devengar un peso por su trabajo. Creen que su colegio se ha mantenido en un alto nivel de prestigio y lo han hecho con esfuerzo inmenso que no lo venderían por ningún precio. Han hecho muchos sacrificios, incluso con rebajas concertadas de los salarios con docentes y administrativos para evitar el cierre de ellos. En unos casos las locaciones son de propiedad de los dueños de los colegios, aspecto que evita costos en momentos de crisis.

Consideran varios de ellos, que son proyectos familiares, aspecto los ha unido más como familia y ese proceso lo valoran mucho. En algún momento de la pandemia otros de ellos tuvieron líos con los padres de familia, por el costo de matrícula y pensaron en cerrarlos, pero no han contemplado venderlos, dado que tienen un profundo amor por lo que han construido. Ellos ven su institución como un segundo hogar y han superado varias crisis y piensan que esta también la superarán. Entonces, a pesar de las deudas con profesores, servicios públicos, arrendadores y proveedores, a causa de la pandemia, que aquejan la calidad de la educación, los propietarios

de los centros educativos no están dispuestos a vender los centros educativos, especialmente porque hacen su labor de educar con cariño y sacrificio para sus estudiantes. Su actividad de formadores obedece más al gusto por servir con su trabajo que al interés por conseguir recursos económicos.

Tabla 1. Comparativo de situación de los colegios entre los años 2020 y 2021

PREGUNTA	AÑO 2020	AÑO 2021
1.1 En el año cuantos cursos de Preescolar se tenían	3	1
1.2 En el año cuantos cursos de Primero hasta Quinto se tenían	4	3
1.3 Otros cursos en el año	0	0
1.4 Número total de estudiantes en el año	80	50
1.5 Número total de profesores en el año	7	5
PREGUNTA	AÑO 2020	AÑO 2021
1.6 Valor de Salarios a docentes promedio en el año	\$ 1.015.606	\$ 1.010.441
1.7 Contratos en promedio de docentes en meses para el año	10	9
1.8 Cartera total para el año	\$ 24.636.364	\$ 2 4.384.615
1.9 Deudas en arriendos	\$ 9.666.667	\$ 9. 440.000
1.10 Deudas Salariales	\$ 1.071.429	\$ 1.112.000
1.11 Deudas en prestaciones sociales	0	\$ 1.2 11.538
1.12 Valor de pensión en Preescolar por cada mes	\$ 197.757	\$ 200.534
1.13 Valor de pensión de primero hasta quinto grado cada mes	\$ 301.159	\$ 215.446
1.14 Valor de la matricula año	\$ 226.883	\$ 239.454
1.15 Número total de administrativos año	2	2
1.16 Valor de salarios promedio en administrativos año	\$ 972.906	\$ 1.047.363
1.17 Contrato a administrativos en meses al año	11	11
1.18 Deudas a la DIAN año	0	\$ 148.148

Fuente: Producción propia

Para la pregunta 1 con respecto a los grados preescolar en la institución, se observa la disminución de dos cursos en el año 2021, aspecto que equivale al 66%, en promedio para todos

los colegios. En los cursos de grado primero a quinto se disminuyó en un curso, que representa un 25%. El número total de estudiantes bajo del año 2020 al 2021, en treinta que representa cerca del 38% y que a su vez condujo a una disminución de los docentes en un 30%, como todos los datos en promedio en todos los colegios. La explicación dada por los directivos es que se disminuyó más la matrícula y asistencia de los niños de preescolar porque mínimo uno de los padres estaba en casa por el desempleo que se produjo por la pandemia. En cuanto a los salarios de los docentes, del año 2020 al 2021, se observa una leve disminución en el valor para el año 2021, dados los acuerdos en unas instituciones para mantener sus actividades laborales y los maestros aceptaron la reducción concertada. Los contratos promedio de docentes en meses para el año 2020 y 2021 disminuyó en un mes, es decir que para el año 2020 los docentes tuvieron su contrato por 10 meses, en cambio para el 2021 tan solo fue de 9 meses. Entonces, la pandemia afectó de manera significativa a los colegios, en matrículas por la reducción del número de estudiantes que asistieron a las aulas, aspecto que llevó a la consecuencia en la reducción de salarios de docentes y de la nómina de ellos.

Igualmente, se observa que la cartera, por deudas de matrículas y pensiones, deudas de arriendos y salarios se mantuvieron prácticamente estables, dado que su variación fue muy leve. En cambio, las deudas por prestaciones sociales tuvieron una variación, porque de no tener un valor en el año 2020 en el 2021 presentó una cifra superior a un millón doscientos mil pesos, en promedio por cada colegio. Los directivos atribuyen este fenómeno a la falta de liquidez por parte de los colegios. Igualmente, se evaluó el valor de la pensión estudiantil en preescolar y su variación fue insignificante, dadas las condiciones del retiro de estudiantes y para intentar retenerlos sostuvieron los colegios los mismos valores. Por las dificultades económicas de los migrantes como lo expresa Vera-Guarnizo et al., (2020b) para esta población el impacto fue mucho mayor por la inexistencia de los medios tecnológicos para ellos.

Para los grados de primero a quinto, se muestra una disminución muy importante del costo de la pensión de \$ 85.000 aproximadamente, que es el valor que el padre de familia paga mensualmente al centro educativo por los servicios que presta la institución. Con base en las entrevistas a los directivos se concluyó que ellos lo hicieron para disminuir la deserción promovida por la pandemia. Sin embargo, el valor de la matrícula, que se paga una vez al año,

específicamente al iniciar el año, se observó que subió ligeramente. Sobre la cantidad de administrativos de las instituciones, se mantienen el promedio en 2, con un incremento en su salario y como respuesta de los directivos atribuyen a que ellos necesitaron mayor esfuerzo y dedicación para intentar retener a los estudiantes y con llamadas permanentes a los padres de familia para insistir en la prestación de los servicios de la institución. En la indagación sobre el tiempo del contrato de los administrativos, esta se mantiene en ambos años en 11 meses. Por último, se observa que las deudas de las instituciones para el pago de a la Dirección de Impuestos y Aduanas Nacionales, DIAN, se incrementaron de manera importante, dado que de estar al día frente a esa institución se subió a cerca de ciento cincuenta mil pesos para el año 2021, en promedio de todos los colegios.

Análisis de resultados

Para el año 2020 las instituciones educativas privadas de la ciudad de Tunja vivían una crisis económica, especialmente los grados de párvulos, prejardín y jardín, por efectos de la pandemia, dado que cerraron los establecimientos por orden del gobierno. A ello se suma la crisis laboral a la que se enfrentaron los padres de familia, que afectó los ingresos de los núcleos familiares. De acuerdo con Herrera (2020) se incrementó el problema cuando los colegios privados también en ese mismo año comenzaron a quedarse sin docentes. De los 56 colegios privados que existían en el año 2020 se conoció que ocho cerraron sus puertas definitivamente, que equivale a cerca del 15%, por los problemas económicos derivados de la falta de estudiantes generada por la pandemia. Financieramente los colegios presentaron problemas para llevar a cabo su actividad educativa, principalmente en el año 2020 y las instituciones que siguieron prestando sus servicios en el año 2021 tuvieron que hacer ajustes y sacrificios económicos y lamentablemente de personas para continuar con sus labores. Al respecto, tanto docentes como directivos asumieron alta responsabilidad de sus tareas y compromisos humanos y sociales, como lo expresan Bautista et al., (2018) y Tuay-Sigua, (2021), cuando tienen una formación ética y fundamentación en la solidaridad y la cooperación.

Debido a esta crisis dentro de los colegios privados, en el año 2021, el gobierno abrió una convocatoria para otorgar créditos condonables para pago de pensión de estudiantes en colegios y jardines privados (Ministerio Nacional de Educación, 2021). Esta estrategia se denominó Fondo Solidario para la Educación, y permitió el compromiso articulado entre centros educativos y padres de familia para la educación de los niños y niñas del país, permitiéndoles acceder al derecho de la educación de calidad. Este tipo de estrategias evitó que más colegios de la ciudad de Tunja cerraran sus instalaciones, lo mismo que en el nivel nacional los estudiantes continuaron su proceso de aprendizaje. Para Perico-Granados et al. (2021) y Perico-Granados, Gonzáles-Díaz (2022) son aspectos que requieren de personas capaces de identificar los problemas y dar solución a las mismas, a partir de una mejor formación de los docentes de forma integral y holística y esto se genera desde los centros del saber.

La pandemia permitió revelar que el nivel de escolaridad de los padres de familia de algunos estudiantes influye en el rendimiento escolar de sus hijos, como lo expresaron docentes y directivos. Según García-Puentes et al., (2019), Perico-Granados, Tuay-Sigua, et al., (2022) y Perico-Granados, Garza-Puentes et al., (2022) es esencial incrementar la formación de las personas en la solución de problemas, aspectos que las preparan para afrontar las diferentes dificultades de la vida. En este sentido, a partir del confinamiento, muchos padres de familia trabajaban desde la virtualidad y a la vez eran actores activos obligatoriamente del acompañamiento y enseñanza de contenidos temáticos a sus hijos. Así se convirtieron en los nuevos tutores de las diferentes áreas académicas, ajustando sus rutinas laborales y familiares para el proceso de construcción de conocimiento de los hijos en los ámbitos virtuales (Cardini et al., 2020) y (Sáenz, 2021). Adicionalmente, la resolución 1970 de 2021, estableció los parámetros para el incremento del valor de las matrículas y pensiones de colegios privados, cuyo monto fue el 4,4 por ciento para el año 2022. A pesar de esta posibilidad no todos los colegios lo pudieron hacer dadas la crisis por la que estaban atravesando los padres de familia a causa de la pandemia, aunque ya estaba en curso la reactivación económica (El Tiempo, 2021).

Conclusiones

La pandemia permitió observar las dificultades en los procesos educativos, especialmente para los estudiantes en niveles socioeconómicos más bajos, quienes no tuvieron acceso a los elementos tecnológicos mínimos para asistir a las clases virtuales. Dificultades parecidas se vieron en la falta de competencias para el uso de herramientas virtuales en los docentes. Entonces, se requiere un mayor esfuerzo del gobierno, directivos y maestros para adquirir estas competencias.

A pesar de que hubo muchas instituciones que no incrementaron el valor de las pensiones, muchos padres de familia que sufrieron la crisis del desempleo por la pandemia no tuvieron los recursos económicos para pagar este costo y por tanto retiraron a sus hijos de las instituciones educativas. Con ello se incrementó la deserción estudiantil y promovió ajustes en los colegios, como el despido de docentes y renegociación de salarios con quienes se quedaron.

Los directivos de los colegios privados tienen una buena percepción de la calidad de la educación privada en el departamento de Boyacá, pero plantean que el gobierno debería intervenir más con procesos de cualificación y apoyo a los colegios, tanto por efectos de la pandemia como en los períodos normales de educación.

Todos los directivos encuestados y entrevistados afirmaron que no están interesados en vender instituciones educativas porque los levantaron con esfuerzo y dedicación de ellos y de sus familias, aunque en estos momentos pasen muchas dificultades e incluso sin obtener remuneración alguna por su trabajo. Con este optimismo aspiran a superar la crisis dejada por la pandemia.

Los colegios que continuaron prestando sus servicios hicieron ajustes y sacrificios económicos y entre ellos el despido de colaboradores, pero quienes quedaron con responsabilidad de sus tareas y compromisos con los estudiantes apelaron a su formación ética y con alta colaboración, solidaridad y cooperación persisten en salir de la crisis generada por el covid-19.

Finalmente, los autores agradecen a los profesionales de Psicología Camilo Reyes y Paola Pinzón, quienes contribuyeron en la recolección de información y a los directivos de los colegios que apoyaron el proceso con las respuestas.

REFERENCIAS

- Abadía, L. karime. (2020). El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia. *Universidad Javeriana*, 2020. <https://www.javeriana.edu.co/documents/12789/11569759/Pág.+9.+El+reto+del+sector+educativo.+HJ+marzo+2020+web.pdf/bf0db075-be31-413f-8496-e6d72ec72bf9>
- Argandoña, M., Ayón, E., García, R., Zambran, Y., & Barcia, M. (2020). La educación en tiempo de pandemia. Un reto Psicopedagógico para el docente. *Polo Del Conocimiento*, 5(7), 819–848. <https://doi.org/10.23857/pc.v5i7.1553>
- Avella-Forero, H., Perico-Granados, N., Acosta-Castellanos, P., Queiruga-Dios, A., y Arévalo-Algarra, H. (2021). Desarrollo de Competencias Aplicando el Método de Proyectos. Aplicación en Ingeniería Ambiental. En: Gude Prego, JJ, de la Puerta, JG, García Bringas, P., Quintián, H., Corchado, E. (eds) 14th International Conference on Computational Intelligence in Security for Information Systems and 12th International Conference on European Transnational Educational (CISIS 2021 e ICEUTE 2021). *CISIS - ICEUTE 2021. Avances en Sistemas Inteligentes y Computación*, vol 1400. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-87872-6_37
- Banco Mundial. (2021). Actuemos ya para proteger el capital humano de nuestros niños. Banco Mundial, Los costos y la respuesta ante el impacto de la pandemia de COVID-19 en el sector educativo de América Latina y el Caribe, 96. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276?locale-attribute=es>
- Bautista Roa, M. (2020). La configuración de una pedagogía humanista desde una ética de la alteridad hacia la responsabilidad social universitaria, en: *Cuestiones de Educación, Pedagogía y Humanismo en el siglo XXI*. Tunja, Editorial Universidad Santo Tomás.
- Cardini, A., Bergamaschi, A., D'Alessandre, V., Torre, E., & Ollivier, A. (2020). Educar en pandemia: Entre el aislamiento y la distancia social. *BID (Banco Interamericano de Desarrollo)*, 1–84. <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Educar-en-pandemia-Entre-el-aislamiento-y-la-distancia-social.pdf>
- Carmona, D., & Morales, H. (2021). Retos de la pedagogía en los tiempos de Covid-19. *Archivos En Medicina Familiar*, 23(2), 59–64. <https://www.medigraphic.com/pdfs/medfam/amf-2021/amf212a.pdf>

CEPAL-UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL y Unesco, 11, 1. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf

El Tiempo. (2021, October 28). Matrículas colegios privados 2022: así aumentarían los costos . Periodico El Tiempo . <https://www.eltiempo.com/vida/educacion/matriculas-colegios-privados-2022-asi-aumentarian-los-costos-628154>

Felix-Cabada, L. (2022). Factores que impactan la deserción del personal en las instituciones de educación superior privadas. Revista de Investigaciones Universidad del Quindío,34(S5), 5-10; DOI: <https://doi.org/10.33975/riuuq.vol34nS5.1083>

García Puentes, C., Montaña Santana, Jheyson F., & Pérez Rodríguez, C. (2019). Aprendizaje basado en proyectos para el desarrollo comunitario, una experiencia en la formación de Ingenieros Civiles. Conrado, 15(68), 130-134. Epub 02 de septiembre de 2019. Recuperado en 22 de marzo de 2022. <http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v15n68/1990-8644-rc-15-68-130.pdf>

González-Padilla, D., Tortolero-Blanco, L. (2020). Social media influence in the COVID-19 Pandemic, <https://doi.org/10.1590/S1677-5538.IBJU.2020.S121>

Herrera, J. (2020, August 3). Deudas y deserción escolar el dolor de cabeza de los colegios privados en Boyacá. Wradio. <https://www.wradio.com.co/noticias/regionales/deudas-y-desercion-escolar-el-dolor-de-cabeza-de-los-colegios-privados-en-boyaca/20200803/nota/4059838.aspx>

Hurtado, F. (2021). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. CIEG, Revista Arbitrada Del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales, 44, 1–21. <https://doi.org/10.52149/sp21/61.5>

Lara-Felix, J., y Cervantes-Aldana, J. (2023). Las repercusiones del covid-19 en la comunicación y el comportamiento del consumidor: un estudio longitudinal de la generación z. Revista De Investigaciones Universidad Del Quindío, 35(1), 84–101. DOI: <https://doi.org/10.33975/riuuq.vol35n1.1135>

Ministerio de Educación Nacional, M. (2021, September 10). Gobierno nacional abre nueva convocatoria para apoyar a las familias con pago de pensión de jardines y colegios privados en 2021. Mineducación. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/salaprensa/Noticias/403551:Gobierno-nacional-abre-nueva-convocatoria-para-apoyar-a-las-familias-con-pago-de-pension-de-jardines-y-colegios-privados-en-2021>

Mukherjee, S., y Pahan, k. (2021). Is COVID-19 Gender-sensitive?, *Journal of Neuroimmune Pharmacology* (2021) 16:38–47 <https://doi.org/10.1007/s11481-020-09974-z>

Naciones Unidas. (2020). La educación durante la COVID-19 y después de ella. https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf.

Pérez, Á. (2021, April 12). La pandemia: tragedia para la educación en Colombia - Razón Pública. *Razon Publica* . <https://razonpublica.com/la-pandemia-tragedia-la-educacion-colombia/>

Perico-Granados, N., Galarza, E., Díaz-Ochoa, M., Arévalo-Algarra, H., Perico-Martínez, N. (2020). Guía práctica de Investigación en Ingeniería: apoyo a la formación de docentes y estudiantes. Corporación universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO, en: https://repository.uniminuto.edu/jspui/bitstream/10656/10822/1/Libro_Gu%C3%ADa%20practica%20de%20investigaci%C3%B3n%20en%20ingenier%C3%ADa_2020.pdf

Perico-Granados, N., Tovar-Torres, C., Reyes, C., Perico-Martínez, C. (2021). Formación de docentes y transformaciones desde la ingeniería. Uniminuto. En: https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/11822/1/Libro_Formaci%C3%B3n%20de%20docentes%20y%20transformaciones%20desde%20la%20ingenier%C3%ADa_2021.pdf

Perico-Granados, N., Tuay-Sigua, R., Blanco-Portela, N. (2022). La educación para el desarrollo sostenible en la formación de ingenieros, en: *La educación, las ciencias sociales y la interculturalidad. Una mirada desde la formación posdoctoral*. En: <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/43596/libro%20educaci%C3%B3n,%20las%20ciencias%20sociales.pdf?sequence=1>

Perico-Granados, N., Garza-Puentes, J., Tovar-Torres, C., González-Díaz, L. (2022). Análisis de la recordación del concepto de remoción en masas en graduados de ingeniería civil. Un estudio de caso de Educación para el Desarrollo Sostenible. Corporación universitaria Minuto de Dios-UNIMINUTO. Editorial Grupo Compás. En: *II Congreso internacional de Responsabilidad Social, Innovaciones y retos emergentes para el cuidado del planeta 2021*, pp 27-53.

Perico-Granados, N., González-Díaz, L., Puerto-Cristancho, M., y Perico-Martínez, C. (2022). Construcción de conocimiento sobre el medio ambiente con base en el método de proyectos. *Formación universitaria*, 15 (2). pp. 11-20. En: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200011>

Peteet, J. COVID-19 Anxiety. (2020). Published online: 15 May 2020 © Springer Science+Business Media, LLC, part of Springer Nature 2020, <https://doi.org/10.1007/s10943-020-01041-4>

Ruiz-Cuellar, G. (2020). Covid-19: pensar la educación en un escenario inédito, *Revista mexicana de investigación educativa*, 25(85), 229-237. En: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000200229&lng=es&tlng=es.

Rujas, J., & Feito, R. (2021). La educación en tiempos de pandemia: una situación excepcional y cambiante. *Revista de Sociología de La Educación-RASE*, 14(1), 4. <https://doi.org/10.7203/rase.14.1.20273>

Tuay Sigua, R. N., Porras Contreras, Y. A. y Pérez Mesa, . M. R. (2021). PENSAMIENTO CRÍTICO EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE CIENCIAS. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED*, (Número Extraordinario), 140–146. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/view/15072>

Valero, N. J., Castillo, A. L., Rodríguez, R., Padilla, M., & Cabrera, M. (2020). Retos de la educación virtual en el proceso enseñanza aprendizaje durante la pandemia de Covid-19. *Dominio de Las Ciencias*, 6(4), 1201–1220. DOI: <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i4.1530>

Vera Guarnizo, M., Monroy Gutiérrez, J., Perico Granados, N. (2020a). Problemática de las instituciones educativas públicas del municipio de Girardot-Cundinamarca: un análisis desde la Educación Superior, *Sinergias educativas*, V5 n 1,

Vera Guarnizo, M., Monroy Gutiérrez, J., Perico Granados, N. (2020b). Crisis Migratoria Determinante para Evaluar el Desarrollo, *Centrosur*, V 4 N 1.

. Madrid, Morata.



LA EVALUACIÓN DOCENTE: UN ANÁLISIS DE SU IMPACTO EN LA IDENTIDAD NARRATIVA Y LA POLÍTICA EDUCATIVA EN COLOMBIA

TEACHER EVALUATION: AN ANALYSIS OF ITS IMPACT ON NARRATIVE IDENTITY AND EDUCATIONAL POLICY IN COLOMBIA

Ivan A Martínez Triana
Magister en estudios sociales
Universidad Pedagógica Nacional

Fecha de Recepción:

31 de octubre de 2023

Fecha de Aprobación:

23 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art10>

Citar artículo como:

Martínez Triana, I. A. (2024). La Evaluación Docente: Un Análisis de su Impacto en la Identidad Narrativa y la Política Educativa en Colombia. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 176-192. <https://doi.org/10.61447/20231211/art10>

Resumen

Este documento examina en profundidad la evaluación docente en el contexto colombiano, explorando su influencia en la identidad narrativa de los profesores y su relación con la política educativa. El texto inicia destacando la importancia de la evaluación docente en la educación actual y cómo esta práctica se ha convertido en un elemento clave en la toma de decisiones sobre el desempeño de los educadores.

El análisis se centra en la interacción entre la evaluación docente, la identidad narrativa de los maestros y las políticas educativas en Colombia. Se argumenta que la evaluación docente se ha enfocado en una perspectiva economicista, lo que ha llevado a la estandarización del desempeño docente y una visión limitada del profesorado como simples ejecutores de tareas, en detrimento de su función como intelectuales y trabajadores de la cultura.

El texto resalta la importancia de la autoevaluación docente como un medio para permitir a los profesores examinar su propio desempeño sin temor a sanciones punitivas, fomentando un diálogo y una relación democrática con la política educativa. Se argumenta que la evaluación docente no debe ser vista únicamente como una herramienta de control basada en el déficit, sino como un medio para mejorar y transformar las

prácticas pedagógicas, adaptadas a las necesidades y contextos específicos de la diversa escuela colombiana.

Finalmente, se sugiere que la construcción de una identidad narrativa colectiva por parte del cuerpo docente y la promoción de un diálogo democrático entre los actores educativos son pasos fundamentales para influir en la política educativa y garantizar una evaluación docente que refleje la realidad del ejercicio de enseñanza aprendizaje en Colombia.

Palabras Clave:

Evaluación docente, desempeño docente, Política educativa, Identidad narrativa.

Abstract

This document provides an in-depth examination of teacher assessment within the Colombian context, exploring its influence on teachers' narrative identity and its relationship with educational policy. The text begins by highlighting the significance of teacher assessment in contemporary education and how this practice has become a crucial element in decision-making regarding educators' performance.

The analysis focuses on the interplay between teacher assessment, teachers' narrative identity, and educational policies in Colombia. It argues that teacher assessment has largely adopted an economic perspective, leading to the standardization of teaching performance and a narrow view of teachers as mere task executors, at the expense of their role as intellectuals and cultural workers.

The text underscores the importance of teacher self-assessment as a means to empower teachers to examine their own performance without fear of punitive measures, fostering a dialogue and a democratic relationship with educational policy. It asserts that teacher assessment should not solely be seen as a

deficit-based control tool but rather as a means to improve and transform pedagogical practices, tailored to the specific needs and contexts of the diverse Colombian educational landscape.

Ultimately, it suggests that the construction of a collective narrative identity among the teaching faculty and the promotion of democratic dialogue among educational stakeholders are pivotal steps to influence educational policy and ensure that teacher assessment reflects the reality of the teaching and learning processes in Colombia.

Keywords:

Teacher Assessment, Teaching Performance, Educational Policy, Narrative Identity.

Introducción

La evaluación docente es una política pública crucial en la educación en Colombia, ya que puede ser un instrumento eficaz para mejorar la calidad de la educación en el país. Sin embargo, actualmente no se conoce el impacto de esta política en relación con los objetivos de calidad educativa en Colombia. Además, no se sabe lo que opinan los docentes en Colombia con respecto a la evaluación de desempeño.

Esta falta de información plantea un problema importante para la toma de decisiones en el sector educativo de Colombia. En particular, es difícil determinar si la política de evaluación docente está logrando sus objetivos y si está contribuyendo a mejorar la calidad de la educación en el país. En ese sentido es necesario llevar a cabo una investigación exhaustiva que aborde los siguientes aspectos: el impacto de la evaluación docente sobre los procesos de aprendizaje de los estudiantes, la percepción de los docentes sobre la evaluación de desempeño, y el análisis de las políticas públicas que respaldan la evaluación de desempeño docente en Colombia. Al responder a estos cuestionamientos, se puede llegar a conclusiones informadas sobre la eficacia de la política de evaluación docente y su impacto en la calidad educativa en Colombia.

En ese sentido, es importante considerar la relevancia de la política de evaluación docente en el contexto actual de la educación en Colombia. ¿Es la política adecuada para abordar los desafíos y necesidades específicos de la educación en Colombia? ¿Está la política adaptada a las características culturales y socioeconómicas de la población estudiantil y docente en Colombia?

En el contexto actual de la educación, la evaluación docente se ha convertido en un tema central en las políticas educativas a nivel mundial. La calidad y eficacia de la enseñanza son pilares fundamentales para el desarrollo sostenible de una sociedad, y en este sentido, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, específicamente el ODS 4 desempeñan un papel esencial. Este objetivo se centra en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, bajo el lema de "Educación de Calidad".

En este artículo, se explora la evaluación del desempeño docente en el contexto de Colombia, examinando cómo se integra con la normativa educativa del país y con los lineamientos

internacionales. Analizamos las disposiciones legales, como el Decreto 1278 (2002) y la Directiva Ministerial 26, que han sido relevantes para la implementación de la evaluación de desempeño docente en Colombia.

Además, se desarrolla la noción de evaluación docente desde una perspectiva más amplia, considerando la importancia de la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje por parte de los docentes. Explorando cómo esta evaluación no solo implica aspectos técnicos y normativos, sino también la construcción de la identidad narrativa de los profesores y su relación con la política educativa.

A lo largo del texto, analizamos la evaluación docente como un proceso que va más allá de la medición del desempeño, involucrando la voz y la agencia de los docentes en la configuración de su propia identidad y en la construcción de una educación de calidad. Desde la perspectiva de la narrativa y el diálogo, consideramos cómo los docentes y las políticas educativas pueden interactuar en un esfuerzo conjunto por mejorar la calidad de la enseñanza en Colombia y en otros contextos educativos.

Políticas de Evaluación Docente: Un Análisis Completo para Mejorar la Calidad de la Educación

Las políticas públicas de evaluación docente son aquellas que buscan evaluar el desempeño de los docentes en el aula y mejorar la calidad de la educación. Estas políticas pueden variar dependiendo del país y la región, pero generalmente incluyen los siguientes elementos: estándares de desempeño, instrumentos de evaluación, consecuencias de la evaluación, uso de resultados (Calderón Palacio, 2018). Bajo ese lente Se seleccionaron 21 artículos de investigaciones relacionadas con evaluación del desempeño docente.

Se han revisado en diferentes bases de datos especializadas en línea, en idioma español e inglés, con las palabras evaluación docente, evaluación de desempeño docente y otras variables relacionadas, conjugando (AND y OR), de esto se obtienen resultados desde el año de 1969 hasta el 2023. Los documentos encontrados cumplen con características específicas. La intensión se enfoca en el campo de la evaluación docente y de la educación básica y media. Los artículos seleccionados fueron escritos a partir del año 2002, dado que existen más de trescientas mil publicaciones sobre el tema. Se recogen las principales problemáticas

relacionadas con la calidad, pertinencia, profesionalización, acceso, permanencia y ascenso docente, y su impacto actual en la educación.

Se han seleccionado hasta el momento 21 artículos en lengua española divididos por países, España 6 publicaciones, México 7 publicaciones, Chile 4 publicaciones, Perú 1 publicación, en conjunto (Chile, Colombia, Perú) 1 publicación y Colombia 2 publicaciones.

El contexto de evaluación de políticas públicas en España y México recientemente ha tenido un abordaje con mayor extensión en comparación con el resto de Latinoamérica, es importante señalar que los discursos de evaluación docente en las políticas públicas presentan una fuerte relación con la transformación de los sistemas políticos y económicos que se han dado desde los años 90 y se han ido consolidando a partir del nuevo milenio.

En consideración, es relevante reconocer que los resultados responden a una intencionalidad prevista desde la enunciación de la misma política pública en evaluación, la cual debe entenderse como un dispositivo de poder (Foucault, 1979). Es decir, los resultados explican la necesidad de la evaluación como proceso que debe responder a unos contextos determinados: económico, social, cultural. La evaluación vista como elemento formador y dignificador de la profesión docente, debe reiterar su vocación pedagógica y social, debe ser utilizada con objetivos formativos, en esa relación, debe ser multidireccional; que incluya la autoevaluación, la heteroevaluación, la coevaluación y una propuesta muy interesante sería una evaluación contextual, que puede llamarse eco-evaluación.

Para autores como Rueda Beltrán (2009), es posible comprender sus resultados alrededor de diversificar los instrumentos de la evaluación y que sean coherentes con la enunciación de la política pública y los elementos teóricos de la evaluación. En ese sentido, agregan Rivilla et al. (2010), que a esos instrumentos de tipo cuantitativo se le deben agregar unos que den cuenta de los elementos narrativos, discursivos y permita a los docentes dar cuenta de su experiencia a través de una metodología cualitativa.

Corona & Montoya (2018) presentan una amplia revisión relacionada con evaluación, sin embargo, explican la carencia de investigaciones relacionadas con educación, más aún las de evaluación docente, este fenómeno también se ratificó en la búsqueda para este documento,

debido a que, a pesar de la cantidad de investigaciones, las referidas a las categorías específicas de política educativa de evaluación docente el número disminuye drásticamente.

En síntesis, los artículos analizados relacionan la evaluación como un mecanismo de poder dialógico, El cual debe dejar de ser un monólogo estrictamente restrictivo-punitivo y ser un instrumento que permita interpretar las distintas voces en la escuela, en este caso la de los docentes y sus procesos de desempeño, profesionalización, ascenso y retiro como condiciones estructurales para mejorar la calidad educativa en términos generales.

Además, se realizó una búsqueda de investigaciones relacionadas con evaluación docente, desempeño docente y políticas educativas en idioma inglés. Para este rastreo se recurrió a diferentes repositorios, entre otros American Economic Review, CALDER center, National Bouereu of Economic Research y Reseach Gate. Entre las publicaciones halladas en estos sitios web cabe resaltar que se han seleccionado 50 artículos de los cuales se presentan los 10 de mayor impacto en la política educativa según cada contexto.

Un análisis de los artículos revela cómo las nuevas políticas educativas deben centrarse en dos aspectos cruciales: la formación continua de los docentes y la mejora de las condiciones materiales en las escuelas. La implementación conjunta de estas medidas puede potenciar tanto el rendimiento de los docentes como la calidad general de la educación. Esto se torna especialmente relevante al considerar los diversos tipos de conocimientos que los educadores deben poseer, abarcando tanto aspectos disciplinares como pedagógicos y curriculares.

Dentro del ámbito de la literatura en inglés, se destaca una marcada inquietud con relación a la productividad, un factor que establece una conexión directa entre las pruebas estandarizadas y la calidad educativa. En este contexto, los artículos establecen un vínculo entre el desempeño de los docentes y los resultados académicos de los estudiantes. Además, resaltan la importancia de llevar a cabo reformas que incidan en las condiciones estructurales del sistema educativo. En este sentido, se sostiene que la evaluación del desempeño docente debe estar respaldada por una variedad de instrumentos que permitan capturar tanto los aspectos cuantitativos como cualitativos que definen la calidad educativa.

La revisión de los artículos subraya la necesidad de implementar políticas educativas que se centren en el perfeccionamiento constante de los profesores y en la optimización del entorno escolar. Estos factores, a su vez, deben estar directamente relacionados con el rendimiento estudiantil y respaldados por una evaluación docente integral que abarque diversos enfoques de medición. En los trabajos que se muestran a continuación, la categoría de evaluación estará acompañada de los siguientes conceptos establecidos para problematizar el diálogo investigativo proporcionados por los propios autores: calidad, competencias, evaluación auténtica, profesionalización docente, desempeño docente, efectos de la evaluación, efectos, consecuencias de la evaluación, incentivos, meritocracia, formación y percepciones de la evaluación. Con relación a los anteriores elementos se realiza una lectura profunda que permitió resaltar la intencionalidad de la evaluación en cada caso y como esta responde al factor de calidad educativa en su contexto.

Perspectiva a la Luz de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

En el contexto actual de la educación, donde la calidad y equidad de la enseñanza son pilares fundamentales para el desarrollo sostenible de una sociedad, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas adquieren un papel de suma relevancia. Entre estos objetivos, el ODS 4 se destaca por su enfoque en garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos, bajo el lema de "Educación de Calidad". Para abordar estos desafíos, la Declaración de Incheon y el Marco de Acción de Educación 2030 se erigen como un faro que guía las políticas educativas en múltiples países (UNESCO et al., 2016).

Dentro de esta perspectiva global, Colombia se ha comprometido con la transformación de su sistema educativo en consonancia con los lineamientos internacionales. Este punto se centra en el ODS 4 y, específicamente, en los aspectos de evaluación del desempeño docente contemplados en la Declaración de Incheon. Además, se analizará cómo estos aspectos se integran con la normatividad educativa colombiana, que incluye el Decreto 2277 (1979), la Ley 115 (1994), Ley 715 (2001) y otros instrumentos legales y directrices que delinear el camino de la educación en el país.

Particularmente, se explorarán las disposiciones del Decreto 1278 (2002), el (Decreto 3783, 2007), la Directiva Ministerial 26 (Ministerio de Educación Nacional, 2010) y la Guía 31 (Ministerio de Educación Nacional, 2008), que han sido relevantes para la implementación de la evaluación de desempeño docente en Colombia. Estas normativas han buscado establecer criterios y mecanismos para asegurar la calidad de la educación y promover la formación continua de los educadores.

Los ODS 4-Educación 2030 y su implementación. destacan la importancia de garantizar el acceso a una educación de calidad para todos, así como la necesidad de fortalecer la formación y el apoyo a los docentes, la participación de la sociedad civil y la colaboración entre diferentes actores en el ámbito educativo. Además, resaltan la relevancia de la recopilación y el análisis de datos para un seguimiento efectivo de los progresos hacia los objetivos educativos. La colaboración entre gobiernos, países, organismos y las Naciones Unidas se ha señalado como un elemento crucial para el éxito de esta agenda, (UNESCO et al., 2016).

En última instancia, la implementación del ODS 4-Educación 2030 no solo requiere un compromiso a nivel global, sino también acciones concretas a nivel nacional. Los gobiernos desempeñan un papel esencial como garantes del derecho a la educación y deben crear mecanismos eficaces para lograrlo. La educación de calidad es un pilar fundamental para el desarrollo sostenible y el progreso de la sociedad, y su consecución depende de la colaboración y el esfuerzo continuo de todos los involucrados.

Bajo este panorama legal se encuentran establecidas las condiciones organizadas por la política educativa de evaluación docente y al tener múltiples aclaraciones con relación a sus objetivos evaluativos se han encontrado distintos desajustes, los cuales generan impactos en la población afectada y una predisposición negativa frente a la evaluación.

La evaluación anual de desempeño tiene un recorrido importante, se ha adecuado a distintas exigencias con el fin de reducir los sesgos del evaluador, la reglamentación que la acompaña procura la protección de los derechos laborales establecidos en la ley y firmados en los convenios de la OIT y el procedimiento evaluativo. Se presenta como un proceso abierto,

continuo, responsable y democrático en el cual se tienen en cuenta distintos elementos de la realidad educativa.

El reglamento de evaluación de ingreso es muy conciso y estructurado, ya que regula el ingreso a la planta docente dando prioridad a los profesionales licenciados y no licenciados, este proceso articulado con la Comisión Nacional del Servicio Civil (CNSC). Reconoce la función pública de los docentes que ingresan al servicio de carrera profesional y los derechos y deberes derivados de ella.

Sin embargo, la evaluación de ascenso y reubicación es la que más bemoles presenta, ya que la única relación que tiene con la evaluación anual de desempeño es el número mínimo de evaluaciones requeridas después del periodo de prueba y la puntuación que no puede ser inferior a sobresaliente.

Por consiguiente, se hace necesario realizar un análisis más riguroso a este tipo de evaluación, por el hecho de que no tiene una definición de aplicación definida en el tiempo, la metodología ha sufrido diversos cambios, principalmente por los instrumentos utilizados que han pasado de la prueba escrita a la Evaluación de Competencias Diagnóstico Formativa (ECDF) la que ha tenido ya tres versiones desde su reglamentación en la Resolución No. 15711 (2015).

Evaluación Docente: Un Diálogo entre la Identidad Narrativa y la Política Educativa

¿Qué sería de una vida sin examinarla, una vida sin ser evaluada en su más mínimo término? Es interesante recordar como Sócrates finalizando su defensa ante el tribunal y como una de sus últimas aseveraciones relaciona el examinar la vida, más aún con examinar su propia vida y que dicha acción dota de sentido a la misma, el examinar no por cualquier método, sino uno en sentido dialéctico.

Es necesario rescatar este término de examinar y relacionarlo con uno más preciso en la actualidad, el cual sería evaluar. En los términos de la apología de Sócrates, se evidencia en que todo el texto es un ejercicio narrativo que examina la vida en profundidad del filósofo, ya que él mismo se encarga de desvirtuar las acusaciones desde su relato autoexaminado de su propia vida.

El texto escrito por Platón sirve de ejemplo para identificar uno de los rasgos de la identidad narrativa (Ricoeur, 2006) a partir de la cual existe la necesidad de exponer la vida en público, es decir, el profesor queda atrapado a través de un lente que juzga. Es un examen que observa, analiza, y evalúa con unos criterios prefigurados con el fin de identificar y clasificar al profesor en una definición estandarizada de calidad educativa. Esta afirmación se encuentra enmarcada exclusivamente en el carácter economicista de la educación y deja de lado en el texto narrado y en el contexto cultural específico del sujeto que se narra.

La evaluación docente desde los años 90 en Latinoamérica ha identificado el desempeño profesional de los y las docentes como un factor determinante frente a los logros de calidad en educación con relación a los proyectos de nación que se han gestado desde las políticas económicas liberales de los últimos tiempos. Dicha situación ha promovido políticas de eficacia frente al rol docente y los nuevos objetivos de calidad en el mundo globalizado. De esta manera, la evaluación docente en el contexto de la escuela en Colombia siempre se ha manifestado de distintas formas y su estructura se ha ido transformando en consideración a los ajustes y necesidades de la educación. Específicamente, la estrategia “Evaluar para mejorar” sujeta al marco de la Ley 115 de 1994 y de la 715 de 2001 tiene contemplado una evaluación anual sobre los desempeños de directivos docentes y los docentes. Es así como hace un control sistemático y permanente de caracterizar el desempeño y generar acciones de desarrollo profesional y personal dentro de los planes de mejoramiento institucional y sobre las políticas de calidad establecidas (Ministerio de Educación Nacional, 2003).

La evaluación de desempeño en este caso se considera una narración autobiográfica (Lejeune, 1991) del *que hacer* educativo, de la vida en la escuela, del mismo acto de enseñanza-aprendizaje, sin embargo, esta evaluación como apuesta formativa, excluye los elementos que dotan al ejercicio docente de realidad, en este caso el conflicto. Las evaluaciones de desempeño tienden a juzgar la calidad en una relación inversamente proporcional con los conflictos; a mayores conflictos evidenciados en la evaluación se determina una menor calidad del ejercicio docente.

Sin embargo, afirma Calderón Palacio (2018) el mismo proceso genera una sensación de ambivalencia, ya que todos los sujetos evaluados aspiran a crecer y desarrollarse personal y profesionalmente, dentro de este sistema de reconocimientos, quienes no logran ser evaluados de una manera positiva, terminan siendo víctimas del mismo sistema tiránico que clasifica a los docentes dentro de la dualidad éxito o fracaso. En ese sentido, la estandarización del desempeño termina limitando las acciones de muchos profesores y restringe otras prácticas que no se ciñen a las lógicas de eficiencia y eficacia de la evaluación de desempeño, (Calderón Palacio, 2018).

Es decir, a partir de interpretar el examinar la vida en dos sentidos. El primero, como un acto de evaluación del sí mismo y dos, como un ejercicio de identidad narrativa necesario para pensar en cómo la evaluación, en este caso, la del sujeto docente y allí como puede configurar un espacio narrativo, en el cual sea posible indagar, examinar las prácticas y su propio que hacer sin perjuicio punitivo o sancionatorio, lo que implica el encuentro de dos historias, la social – colectiva y la personal (Rivas & Herrera, 2010).

Por lo anterior, es necesario hacer memoria sobre como la educación pública en Colombia ha tenido un tránsito marcado por luchas continuas en busca de un estatuto que procure el reconocimiento de la labor docente en términos profesionales y que brinde unas condiciones sociales y económicas las cuales respondan a unas necesidades específicas. En este caso se requiere indagar sobre los fenómenos que han marcado una trayectoria y reconocer el pasado y la necesidad de actualizar las acciones en el presente (Klein, 2008).

la evaluación comprendida de esta manera por el MEN, centra sus acciones en una serie de estrategias enfocadas en el control centrado en el déficit; dichas estrategias generan un campo prefigurado el cual fragmenta la vida personal y profesional bajo la lógica de premiar a quienes cumplen con lo esperado y sancionar a quienes no alcancen los logros. Según (Calderón Palacio, 2018) se pone en duda la mirada del profesor como intelectual o trabajador de la cultura, instaurando una visión más de un profesor obrero colonizado al sistema de recompensas y pasivo en el acto educativo.

El ser docente no implica a un sujeto pasivo que espera tranquilamente a ser observado, analizado o en un sentido metafórico: ser diseccionado. por un otro, existe un sujeto colectivo docente en constante narración, la que le ha permitido ser vigente en la discusión de las problemáticas nacionales estructurales.

En términos de Rivas & Herrera (2010), este sujeto exige ser escuchado, ya que no se siente valorado ni reconocido en su ser. Es decir, un sujeto docente que se auto-examina en una relación de desigual frente a otros sujetos que hacen parte de las demás estructuras del Estado. Y se hace narración desde lo histórico (Klein, 2008), como modo de resistir y re-existir ante la historia y su lucha se configura como una metáfora que emerge desde el pasado, dotando de sentido las exigencias en el presente.

El sujeto docente no escapa de su realidad, la asume como desigual y establece una relación de fuerzas ante su contraparte y le exige establecer un elemento dialógico con el fin de consecución de acuerdos en función de mejorar sus condiciones político-sociales, de ahí que el sujeto docente, en un acto ético, comentando a Arfuch, (2010) se identifica a la evaluación como un elemento transformador concebido como un elemento diagnóstico formativo y no como uno de carácter punitivo y está en la tarea de construir un instrumento que responda a unas necesidades pedagógicas y aplicable a las necesidades contextuales de la escuela diversa colombiana.

El concebirse como un sujeto dotado de voz permite llamar al otro a establecer relaciones democráticas en las cuales se puedan construir acuerdos que partan de las diferencias, esencialmente un sujeto con una responsabilidad política de acuerdo con Rivas & Herrera (2010). Es decir, poner en la mesa el conjunto de valores con los cuales comprendemos la realidad, hallar los concordantes y discutir sobre los términos en los cuales no encontramos similitud, permite reconocernos en la diferencia y buscar alternativas ante las discordancias. Permite configurar otras posibilidades ante la problemática evaluativa y que no se convierta en una condición estructural del sistema de ascenso en la carrera docente. Esto según Arfuch, (2010) es lo más cercano a una relación teórico-política íntimamente ligada

En la actualidad la discusión por un estatuto de profesionalización único no pasa por el interés particular, parte de una necesidad general de un sujeto colectivo como lo es el gremio docente y sus luchas desde los albores de los años 60 que han ido dando frutos ajustados a unos contextos histórico-sociales específicos, para este contexto la evaluación juega un papel fundamental. Ya que estamos insertos en una cultura que privilegia las competencias y las competencias son medibles en tiempo, modo y lugar. De ahí que el evaluar no corresponda exclusivamente a una relación estadística, la evaluación del desempeño docente debe estar ligada a otras formas narrativas de evidenciar los procesos, identificar las fallas en los mismos y establecer rutas de acción que permita a la escuela leerse a sí misma (Kushner, 2010).

La narrativa de la evaluación docente dota de una identidad de lo que la política educativa a través de su discurso quiere configurar el deber ser y la propia experiencia docente en el ámbito de la educación y la escuela. Es decir, aquí se abre una clara distinción entre los discursos normativos de lo público y lo privado. Lo público se establece desde el deber ser impuesto, acomodado a los significados construidos en el marco cultural y lo privado es el querer ser de los maestros que se construye en el ámbito de lo privado, los sentidos de ser profesor se construyen muchas veces como resistencia a los significados impuestos (Bruner, 1996).

De ahí que hablar de un sujeto docente es parte fundamental de la educación, sin embargo, ese sujeto no puede estar aislado de los discursos evaluativos, no sería concordante que los valores que promueve la misma educación, lo que entra en el campo de lucha en la discusión de la evaluación son sus objetivos y sus formas. Sin embargo, en este campo de fuerzas, la única posibilidad que existe es el diálogo, el cual parte de un conjunto de necesidades situadas en espacios y tiempos específicos y entrarán a ser parte de la retórica de la política pública, lo que determine ese nivel de profundidad narrativa será el tipo de diálogo en el que se configure la discusión, dependiendo del nivel de autoritarismo o democracia en los que se construyan los acuerdos serán los que determinarán el futuro en materia de evaluación de los desempeños del ser docente.

Discusión

El debate en este punto se limita al análisis documental realizado, el proyecto se encuentra en proceso de construcción metodológica para su implementación, debido a esta situación se carece de datos empíricos para triangular el problema de investigación, los objetivos y los resultados estructurados en conclusiones definitivas.

La evaluación docente se debe caracterizar por ser un proceso continuo que trasciende la medición anual, involucrando aspectos esenciales como la autoevaluación y la autorregulación del aprendizaje. La autoevaluación desempeña un papel fundamental al fomentar la reflexión y el desarrollo profesional de los docentes. Más que un proceso técnico, la evaluación docente debe ser una construcción narrativa y un diálogo que otorga voz a los educadores.

Los docentes han enfrentado políticas de evaluación que no siempre consideran sus necesidades y han abogado por un enfoque de evaluación más acorde con la realidad de las aulas. La colaboración y el diálogo entre los docentes y aquellos encargados de diseñar políticas educativas se revelan como elementos cruciales para la formulación de políticas efectivas y justas en el ámbito educativo. La evaluación docente, en su esencia, debe servir como un medio para mejorar la calidad de la enseñanza y el desarrollo profesional de los educadores, sin la imposición de sanciones por desviarse de estándares uniformes. El reconocimiento y la valoración de la diversidad en las prácticas docentes promueven una evaluación más equitativa y justa, lo que beneficia tanto a los docentes como a los estudiantes.

La evaluación docente no se limita a una simple medición anual; es un proceso multifacético que engloba aspectos como la autorreflexión, la construcción de identidad y el diálogo colaborativo. Es fundamental para asegurar políticas educativas efectivas y justas que tengan como objetivo principal la mejora constante de la enseñanza y la equidad en el ámbito educativo. Los docentes desempeñan un papel activo en la configuración de estas políticas, resistiendo enfoques unilaterales y abogando por un sistema de evaluación más acorde con la realidad de las aulas. En última instancia, la evaluación docente se convierte en una herramienta poderosa para promover la calidad educativa.

REFERENCIAS

Arfuch, L. (2010). Sujetos y Narrativas. Narratives and subjects. *Acta Sociológica*, 53, 19–41.

Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundo posibles (Tercera)*. Gedesa, S.A.

Calderón Palacio, I. C. (2018). La Práctica Pedagógica Atrapada en un Lente: Análisis de la Evaluación de desempeño docente. In *Práctica Pedagógica y Formación de Maestros (Primera Edición)*, pp. 33–41).

Corona, C. N., & Montoya, M. S. R. (2018). Mapeo sistemático de la literatura sobre evaluación docente (2013-2017). *Educação e Pesquisa*, 44(0).
<https://doi.org/10.1590/s1678-4634201844185677>

Decreto 1278, Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente (2002).

Decreto 2277, Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente (1979).

Decreto 3783, “Por el cual se reglamenta la evaluación anual de desempeño de los servidores públicos docentes, directivos docentes que se rigen por el Decreto 1278 de 2002” (2007).

Foucault, Michel. (1979). *Microfísica del poder (Segunda edición)*.

Klein, I. (2008). I. El relato del yo o la reinención de sí mismo. In *La Ficción de la Memoria* (pp. 15–38). Prometeo Libros.

Kushner, Saville. (2010). Prólogo: Recuperar lo Personal. In *Voz y educación La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (Primera)*, pp. 9–16). Octaedro.

Lejeune, P. (1991). El pacto autobiográfico. *Suplementos Anthropos*, 29(9), 47–61.

Ley 115. Ley General de Educación, El Congreso de la República. (1994).

Ley 715, Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política (2001).

Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Manual de la Evaluación de Desempeño*.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Guía Metodológica: Evaluación Anual de Desempeño Laboral*. www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Educación Nacional. (2010). Directiva Ministerial No 26. In Evaluación anual de docentes y directivos docentes. Ministerio de Educación Nacional.

Resolución No. 15711, Por la cual se establece el cronograma de actividades para el proceso de evaluación de carácter diagnóstico formativa de los educadores oficiales regidos por el Decreto Ley 1278 de 2002, que no han logrado ascenso de grado o reubicación de nivel salarial (2015).

Ricoeur, P. (2006). La vida: Un Relato en Busca de Narrador. *Ágora-Papeles de Filosofía*, 25(2), 9–22.

Rivas, J. I., & Herrera, D. (2010). Voz y educación La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad (1st ed.). Octaedro.

Rivilla, M., Garrido, D., Concepción, M., & Domínguez, M. (2010). Evaluación de las competencias docentes. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179420770002>

Rueda Beltrán, M. (2009). La evaluación del desempeño docente: consideraciones desde el enfoque por competencias. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11(2), 1–16. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15512151004>

UNESCO, UNICEF, Banco Mundial, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres, & ACNUR. (2016). Declaración de Incheon y Marco de Acción ODS 4-Educación 2030.



COCREACIÓN DE NARRATIVAS DIGITALES MULTIMEDIA CON ESTUDIANTES DE PRIMARIA A TRAVÉS DEL USO DE INTELIGENCIAS ARTIFICIALES

CO-CREATION OF MULTIMEDIA DIGITAL NARRATIVES WITH PRIMARY STUDENTS THROUGH THE USE OF ARTIFICIAL INTELLIGENCES

Danilo Muñoz Mendoza
Magister en Estudios Artísticos
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Fecha de Recepción:

31 de octubre de 2023

Fecha de Aprobación:

19 de diciembre de 2023

ISSN: 2954-5781 (En línea)

DOI: <https://doi.org/10.61447/20231211/art011>

Citar artículo como:

Muñoz Mendoza, D. . (2024). Cocreación de Narrativas Digitales Multimedia con Estudiantes de Primaria a través del uso de Inteligencias Artificiales. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 2(2), 193-209. <https://doi.org/10.61447/20231211/art011>

Resumen

El presente artículo reúne los resultados del proceso de investigación – creación Soñemos con Ovejas Eléctricas, que tiene como objetivo la creación de narrativas digitales multimedia con estudiantes de primaria del colegio Juan Rey IED. Para ello, se planteó el fortalecimiento del trabajo colaborativo a través de ejercicio de cocreación, en donde los estudiantes son partícipes activos, reconociendo en ellos su capacidad de ser interlocutores críticos de sus obras. Además, al trabajar en plataformas digitales y medios análogos, se buscaba fortalecer en los estudiantes sus habilidades comunicativas y el uso del lenguaje multimedial. Aplicando el método de investigación-acción-participativa con enfoque cualitativo, el proyecto se dividió en cuatro fases: apropiación, cocreación, diseño y revisión. Cada narrativa fue cocreada por estudiantes y docente investigador, con el apoyo de herramientas que emplean inteligencia artificial. Finalmente, se digitalizaron y compartieron las narrativas en la página web homónima al proyecto, diseñada como espacio multimedial que se sigue construyendo gracias a los aportes de padres de familia y la comunidad educativa en general. Se concluye con la problematización del uso de las IA en entornos educativos, el trabajo

colaborativo, y la inminente necesidad de cerrar la brecha digital.

Palabras Clave:

Cocreación, multimedia, inteligencia artificial, narrativas digitales.

work, and the imminent need to close the digital gap.

Abstract

This article brings together the results of the research-creation process “Soñemos con Ovejas Eléctricas”, which aims to create multimedia digital narratives with primary school students from Juan Rey IED School. To this end, the strengthening of collaborative work was proposed through a co-creation exercise, where students are active participants, recognizing in them their ability to be critical interlocutors of their works. In addition, by working on digital platforms and analog media, it was looked to strengthen students’ communicative skills and the use of multimedia language. Applying the participatory action research method with a qualitative approach, the project was divided into four phases: appropriation, co-creation, design, and review. Each narrative was co-created by students and the research teacher, with the support of tools that employ artificial intelligence. Finally, the narratives were digitized and shared on the website homonymous to the project, designed as a multimedia space that continues to be built thanks to the contributions of parents and the educational community in general. It concludes with the problematization of the use of AI in educational environments, collaborative

Keywords:

co-creation, multimedia, artificial intelligence, digital narratives.

Introducción

El siguiente texto presenta los avances en la aplicación del proyecto de investigación – creación *Soñemos Ovejas Eléctricas: Cocreación de Narrativas Digitales Multimedia con Estudiantes de Primaria del Colegio Juan Rey* llevado a cabo durante el año 2023 en el marco de la Maestría en Comunicación – Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, inscrito en la línea *Comunicación, Literatura y Educación*.

Partiendo de los campos enunciados por la línea de investigación, y siguiendo los postulados de diferentes autores, se empezó a problematizar el uso de las nuevas tecnologías de la información en el campo educativo (Bartolomé, 2002; Romero & Patiño, 2018; Quintana, 2018), y de qué manera estas afectan los procesos creativos de los estudiantes, especialmente aquellos que se encuentran en sus primeros años de formación escolar. Aunado a ello, se cuestionó la forma en que los usos de dispositivos tecnológicos propenden por el fortalecimiento del trabajo colaborativo en la práctica cotidiana en el aula, más allá de las posibilidades de interconexión.

Partiendo de lo anterior, y teniendo en cuenta una experiencia pedagógica como docente durante dos años (2022-2023) en el colegio Juan Rey (IED)¹, surge la pregunta de investigación – creación *¿Cómo cocrear narrativas digitales multimedia para fortalecer habilidades de lectoescritura en estudiantes de primaria del colegio Juan Rey a través del uso de inteligencias artificiales?*

Al momento de investigar la relación entre tecnología y creación, surgió inexorablemente la cuestión de la inteligencia artificial (IA). Las IA son un tema actual de controversia, vistas desde puntos extremos, como pasa con la aparición de toda nueva tecnología, se buscó que se integraran al proyecto con el fin de potenciar en los estudiantes su propia creatividad, además de responder a las recomendaciones de la UNESCO (2019) que en el *Consenso de Bejín* llama la

¹ Colegio ubicado al suroccidente de Bogotá en la localidad de San Cristóbal, fundado en 2002 gracias a la unión de tres centros educativos: “Para su creación se integraron los Centros Educativos Distritales: C.E.D. Juan Rey, C.E.D. Chiguaza y C.E.D. Ciudad de Londres (...) La población estudiantil del plantel, con edades entre los cinco y 18 años de edad, alcanza los 1250 estudiantes” Consultado el martes 24 de octubre de 2023 en: <https://www.redacademica.edu.co/colegios/colegio-juan-rey-ied>

atención sobre la necesidad de aplicar políticas públicas para que los gobiernos inviertan en este tipo de tecnología en centros educativos, y así empezar a cerrar la brecha digital.

Conceptualización

Para establecer el método de investigación se tomó como punto de partida la conceptualización de los términos *multimedia*, *cocreación* e *investigación – creación*:

El multimedia se ha entendido por mucho tiempo en dos sentidos: como la capacidad de soportar distintos medios (texto, audio, video, imagen) en un dispositivo; o la trasmisión de información a través de más de un medio (Bartolomé, 1994; Drulă, 2015; Scolari, 2008). Es decir, el multimedia como medio y mensaje. Por ello se habla de dispositivos multimedia y lenguaje multimedial. Es en este último en el que la investigación – creación se centró. El objetivo estriba en formar estudiantes que tengan la capacidad, no solo de entender, más allá de ello, de criticar y producir obras multimediales coherentes y bien estructuradas. Por esta razón, la investigación se llevó a cabo con estudiantes de primaria, concretamente en grado segundo. Esto debido a que, en este punto, si bien, los niños y niñas tienen una apropiación del código escrito, es la etapa en donde las estructuras del lenguaje se afianzan.

En segunda instancia, la integración de las nuevas tecnologías al ámbito educativo está relacionada con el trabajo en equipo. Sin embargo, no se puede establecer a priori que estas herramientas fomentarán estas capacidades por la simple razón de que nos interconectan. Por ello, la investigación se centró en la *cocreación*. El término *cocreación* nace en el ámbito empresarial como una manera de vincular al usuario al proceso de producción y así tener productos que respondan a las necesidades del consumidor (Nanclares, 2014; Ramírez & García, 2018). En el campo educativo, la *cocreación* es entendida como la actividad grupal entre estudiantes, maestros y padres, quienes se ven involucrados de manera activa en su proceso de aprendizaje, ya que son ellos mismos quienes crean, actualizan y configuran el material educativo (Bonina, 2015; Meneses-Ortegón et al., 2010).

Por último, se habla de investigación – creación debido a que tiene como fin la producción de una obra o producto. Este producto surge de una búsqueda, reflexión y estructuración de conocimientos aplicables a un campo de estudio determinado (Gómez, 2020; Riveros, 2023), en

este caso, comunicación, literatura y educación. Por tanto, el proyecto planteó la creación de una página web² que reuniera las narraciones digitales multimedia cocreadas por los estudiantes y el docente investigador.

Método

El proyecto tiene un método de investigación-acción-participativa con enfoque cualitativo, con el fin de que cada fase de este se encuentre interrelacionada y conlleve un proceso de praxis comunitaria. Como nos dice Gustavo De Oliveira, se buscó “un proceso cíclico de reflexión-acción-reflexión (...) de manera que se vaya configurando y consolidando con cada paso la capacidad de autogestión de los implicados” (De Oliveira, 2015, p.281). Cada una de las cuatro fases corresponde a uno de los objetivos planteados en la investigación y se divide a su vez en unas etapas determinadas:

Fase de apropiación:

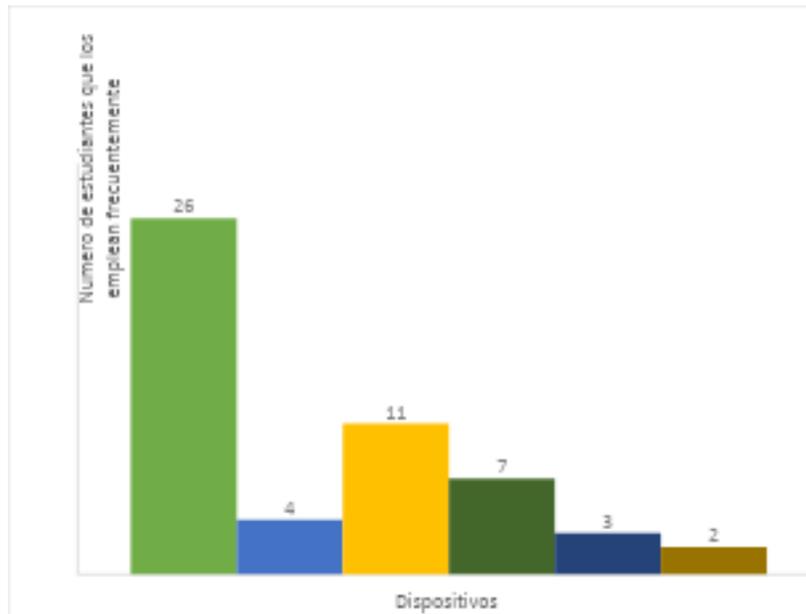
El objetivo al que responde esta fase es al de generar espacios de trabajo en donde a través del uso, lectura y escritura, estudiantes de primaria apropien e identifiquen las características de las narrativas digitales multimedia y de la inteligencia artificial.

Diagnóstico: Parte de un ejercicio de trabajo pedagógico con los estudiantes de dos años (2022-2023) de observación en el que se caracterizó al grupo: estudiantes con edades entre 6 a 10 años; el curso 201JT empezó con 26 estudiantes para el año lectivo 2023 y terminó con 28, lo cual fue relevante para la organización posterior de los grupos de trabajo; dos de los estudiantes no manejan el código escrito; se cuenta con un acceso limitado a uso de dispositivos tecnológicos.

Saber inicial: Para una caracterización más detallada, se realizaron encuestas que dieron como resultado (ver tabla 01): De los 28 estudiantes, 26 usan frecuentemente el celular, 7 de ellos Tablet y solo 4 la computadora, como dispositivos que sirven para la creación de contenido. La opción televisor y otro (se nombraron únicamente consolas de videojuegos) se incluyeron al ser

² La página web resultado del ejercicio de investigación – creación <https://sonemosconovejasel.wixsite.com/so-emos-con-ovejas-e> hasta la fecha de escritura de este artículo, 30 de octubre del 2023, sigue estando en construcción.

soportes multimedia. Por tanto, el ejercicio de cocreación digital se planteó para ser elaborado en la sala de informática del colegio Juan Rey, que contaba con 45 computadoras con acceso a internet; además de realizar algunos trabajos en celular desde casa, siempre con la supervisión de los padres o acudientes.



Fuente: Elaboración Propia.

Además de esta encuesta, se consultó a los estudiantes qué tipo de trabajo preferían, individual (12) o grupal (16), con dispositivos digitales (18) o análogos (10). Hasta el punto de desarrollo de la investigación, los estudiantes habían cambiado su perspectiva: individual (4) o grupal (24), con dispositivos digitales (26) o análogos (2), argumentando que el trabajo cocreativo con dispositivos digitales les resultaba más llamativo, significativo y productivo.

Conceptualización: Clases, videos, y trabajos grupales (ver imágenes 01 y 02), se buscó que los estudiantes comprendieran y apropiaran los conceptos de: narrativas digitales, lenguaje multimedia, inteligencias artificiales (*prompt*, *machig learnig*, *procesamiento de lenguaje natural*, *Deep learnig*) y trabajo cocreativo.

Imagen 01: Mapa conceptual IA

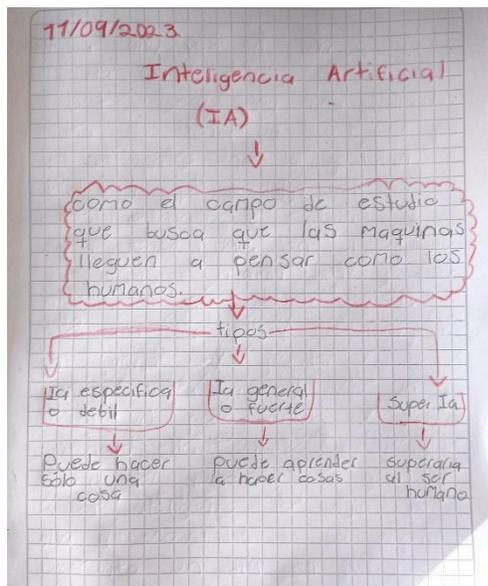


Imagen 02: Dibujo ¿qué es la IA?



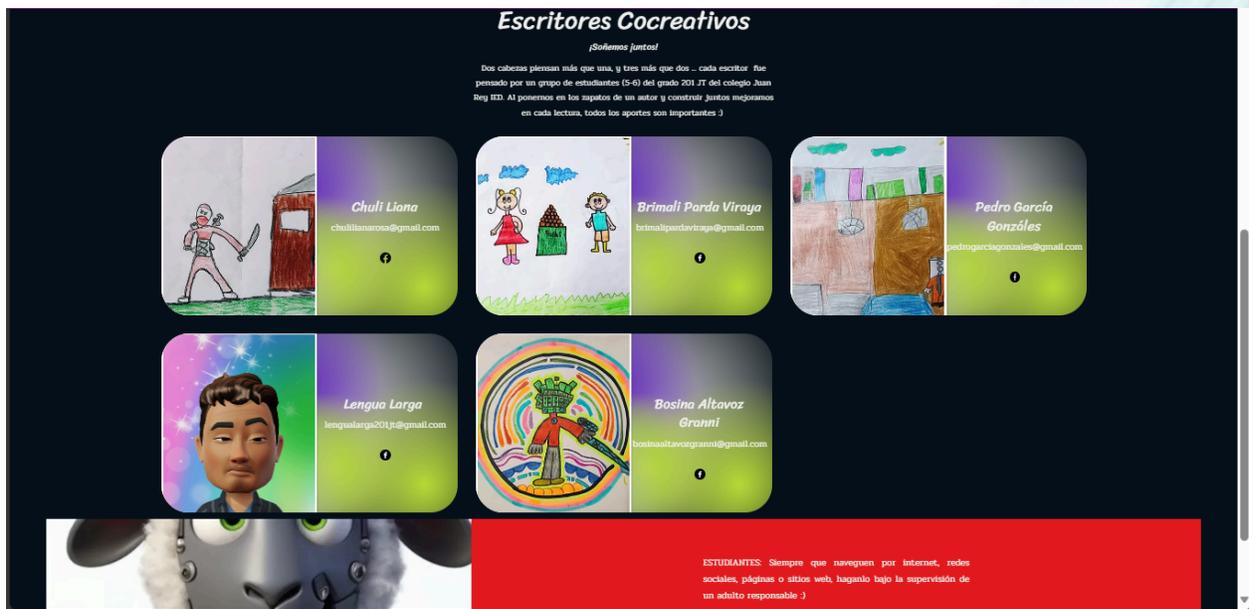
Fuente: Archivo personal

Fase de cocreación

Objetivo: Elaborar narrativas digitales multimedia (texto, imagen, video) cocreadas por estudiantes de segundo y tercero del colegio Juan Rey.

Grupos de trabajo: el curso se organizó en 5 grupos. Cada grupo elaboró un “escritor colectivo”, autor ficticio de sus obras. Con los datos de estos escritores, se crearon perfiles de Facebook, red social escogida como interfaz para almacenar temporalmente las narrativas digitales de los grupos hasta la elaboración de la página web:

Imagen 03: Perfiles de facebook de los “escritores colectivos”.



Fuente: Pagina web Soñemos con Ovejas Eléctricas

Secuencias de cocreación: Partiendo de las reglas básicas de generación de contenido con una IA (texto a texto, texto a imagen y texto a video) se realizó un cuadro de combinatorias posibles:

Tabla 02

Estudiante		IA	IA		Estudiante
Texto	a	Texto	Texto	a	Texto
Texto	a	Imagen	Texto	a	Imagen
Texto	a	Video	Texto	a	Video
Imagen	a	Texto	Imagen	a	Texto
Imagen	a	Imagen	Imagen	a	Imagen
Imagen	a	Video	Imagen	a	Video
Video	a	Texto	Video	a	Texto
Video	a	Imagen	Video	a	Imagen
Video	a	Video	Video	a	Video

Fuente: Elaboración Propia.

Con estas combinaciones se proyectó una secuencia de creación, en donde **E** e **IA** significan estudiante e inteligencia artificial respectivamente, de igual forma, **T**, **I** y **V** corresponden a texto, imagen y video:

Tabla 03

E		IA		E																				
T	a	T	a	I	a	T	a	V	a	T	a	T	a	I	a	T	a	V	a	I	a	I	a	V

Fuente: Elaboración Propia

Cocreación: En cada fase las narrativas digitales multimedia se retroalimentaban, ampliaban y reconfiguraban por la intervención de los demás participantes. Estas intervenciones se clasificaron en niveles: entre los integrantes del grupo, con otro grupo, a nivel de todo el curso, por el docente, con ayuda de herramientas de IA, con otros cursos y, finalmente, por los padres y acudientes. Con esto se busca que los estudiantes vean en sus compañeros receptores críticos de sus contenidos, que la obra se transforme y mejore constantemente, de igual forma, gracias a

esto, las obras de los distintos *escritores colectivos* se interrelacionaron, sin que fuese una pauta dada por el docente. Cuando un personaje aparecía en otro texto se realizaba una reescritura, lo que hacía que los textos se bifurcaran, impulsando la creatividad, pero sin dejar de lado elementos como la coherencia de los universos narrativos y el estilo.

Elaboración de narrativas digitales multimedia: Siguiendo las secuencias de creación se procedió a la elaboración de las narrativas en los distintos medios, para ello, se emplearon diferentes técnicas de creación, como el collage o el cadaver exquisito entre otros, a través de distintos soportes: textos, audios, dibujos a lápiz y con pintura, video, y plastilina.

Imágenes 04,05 y 06. correspondientes a los estilos de creación en plastilina, colores y pintura.



Fuente: Archivo personal

Fase de diseño

Objetivo: Diseñar una página web como entorno multimedia que reúna las narraciones digitales cocreadas por los estudiantes y docente durante el desarrollo del proyecto.

En esta fase se reúnen todas las narrativas digitales multimedia cocreadas por los estudiantes de 201JT del colegio Juan Rey en la página web titulada *Soñemos Con Ovejas Eléctricas*. Para tal fin, se eligió la plataforma www.wix.com debido a que cuenta con plantillas prediseñadas y no es necesario tener conocimientos de programación para configurar la página.

Los estudiantes hacían aportes con respecto al diseño de la página, es decir, disposición del texto, color, organización de las imágenes, entre otros. Este punto fortaleció la comprensión de los estudiantes del lenguaje multimedial, en la medida en que, por ejemplo, al escribir un texto escrito los mismos niños y niñas proyectaban su disposición en otros medios, ya fuese dibujo, plastilina o pintura; su posterior digitalización en imagen, audio o video; y, por último, el lugar que ocuparía dentro de la página web, entendido como un espacio digital narrado y construido por todos.

Imagen 07. Estudiantes trabajando en el diseño de la página web.



Archivo personal

Fase de revisión

Objetivo: Identificar la relación entre los procesos de lectoescritura y la cocreación de narrativas digitales mediadas por inteligencias artificiales en estudiantes de primaria del colegio Juan Rey IED.

En esta fase se presentará la página web finalizada del proyecto a la comunidad educativa, dividida en tres momentos:

Estudiantes de tercero y cuarto de la jornada tarde: busca presentar el trabajo cocreado por los estudiantes a toda la jornada tarde, conformada por tres cursos, realizando una encuesta en donde los participantes evalúen el trabajo y aporten al mismo con sus propias narrativas, ya sea para complementar, cambiar o crear nuevas historias.

Acudientes de los estudiantes de 2011T: busca presentar el trabajo cocreado por los estudiantes a sus tutores, realizando una encuesta en donde los participantes evalúen el trabajo y sugieran sus aportes.

Integrantes de la comunidad educativa del colegio Juan Rey: sujetos externos. pero cercanos al contexto del colegio. Esto pretende que el trabajo de los estudiantes sea compartido, conocido y replicado. Es por ello que, la página web cuenta con una sección de foro que permite la interacción y el continuar construyendo las obras³.

Resultados

Se presentan en este apartado los resultados preliminares de la investigación – creación. En concordancia con lo planteado por Quintana (2018), en donde se realiza una revisión sistemática de investigaciones en torno a la aplicación de los nuevos medios en el campo educativo, podemos resaltar que estos: fomenta el aprendizaje autónomo al permitir que los estudiantes organicen la información para darle sentido; mejoran la comprensión del lector al requerir la concentración y la inmersión de los participantes; puede mejorar el aprendizaje de temas complejos; promueve el trabajo colaborativo en donde los participantes pasan de tener roles pasivos a activos, al tiempo que permite el libre intercambio de ideas originales; derrumba las jerarquías tradicionales maestro – alumno (Quintana, 2018, pp-23-84).

³ Al trabajar con menores de edad presenta unas restricciones, pasando por unos filtros y requiriendo el aval del administrador.

Así pues, se evidenció una mejor comprensión de los textos tratados, ya que, para cada ejercicio los estudiantes debían hacer una lectura detallada, organizando e identificando las estructuras textuales para luego con ello crear sus propias obras. Cada uno de los niveles de cocreación se relaciona con un nivel de apropiación de la lengua, partiendo de lo micro a lo macrotextual: Los niveles grupal e intergrupal se centraron en corregir la ortografía y sentido de las palabras, teniendo en cuenta una sintaxis coherente; las correcciones a nivel de curso y con otros grados se dirigían al sentido global del texto, su cohesión, la cronología de las historias e intertextualidad. De igual forma, se fomentó el aprendizaje autónomo al permitir que los estudiantes organizaran sus propios textos, eligieran personajes, escenarios y trama, conectando los textos con los de sus compañeros, creando universos narrativos coherentes y, sobre todo, significativos para ellos mismos.

Se facilitó el aprendizaje de temas complejos como el multimedia, las inteligencias artificiales, el machine learning, el Deep learning, la cocreación, entre otros. También se logró promover el trabajo cocreativo, en donde los estudiantes dejaron de tener roles pasivos, para nuestro caso, consumidores de textos y obras ajenas, a asumir roles creativos, escribiendo, graficando, grabando y digitalizando sus propias obras. Los estudiantes empezaron a compartir sus propias ideas, reconociendo en sus compañeros, y no solo en el docente, interlocutores válidos, capaces de criticar y autocriticarse objetivamente. Por ejemplo, cuando el grupo o curso decidía que una imagen o texto debía corregirse, los estudiantes asumían esto sin que esto implicara choques personales.

En última instancia, se debe resaltar que los estudiantes lograron una apropiación del lenguaje multimedial, en tanto no se concibe este como el simple uso de dispositivos que soporten este tipo de contenido. Los niños y niñas empezaron a ligar la creación de contenido escrito con su producción visual y auditiva, su disposición en la pantalla y la organización de este, identificando reglas incipientes del diseño, color, letra, tipo de imagen, contraste, entre otros. De esta manera, forma y contenido adquieren un nivel concreto, se tiene en cuenta la intención que se quiere producir en el lector. Incluso, sabiendo que los contenidos eran de estudiantes para estudiantes, se establecen reglas en donde los textos cumplen una estructura determinada de acuerdo con el público al que el material va dirigido.

Discusiones

Si bien, el estudio de la inteligencia artificial se empezó en la segunda mitad del siglo XX y su aplicación en educación se dio unos años después (Chamba-Eras et al. 2022), solo hasta hace unos dos lustros que, con la expansión del uso de modelos de lenguaje que respondían a preguntas concretas como ChatGPT, Bard, o Bing⁴, las personas empezaron a problematizar cómo afectarían las IA nuestra cotidianidad. Llegando a afirmaciones extremas como que remplazarán a los artistas, maestros, diseñadores, médicos, entre otros, dado que aquello que nos diferenciaba sustancialmente de las máquinas, es decir, nuestra capacidad cognitiva de creación estaba por ser superada. Estas posturas apocalípticas deben ser repensadas. Como cualquier tecnología anterior o futura, las escuelas están en la obligación de formar ciudadanos que tengan no solo la capacidad técnica de ejecutarlas, más allá de ello, se ser críticos de su entorno, ponerlas al servicio de la comunidad con el objetivo de resolver problemas cercanos y concretos.

Los maestros, más que limitar el uso de, por ejemplo, generadores de texto, están en la obligación de enseñar a los estudiantes su funcionamiento, sus falencias, y, sobre todo, las posibilidades que tienen este tipo de herramientas para potenciar sus propias capacidades.

Un problema con el que la investigación – creación se enfrentó es a la inevitable brecha digital. Varios estudiantes tenían acceso a una computadora con internet sólo en el colegio. Tal como sucede en el caso del aprendizaje de un segundo idioma, en el que la inmersión ha tenido excelentes resultados, estudiantes que pueden seguir utilizando las herramientas digitales en casa u otros espacios, son más avezados que aquellos que no. Sin embargo, este punto reafirma la necesidad de solicitar políticas públicas de educación que inviertan en la adquisición de herramientas tecnológicas actualizadas, respondiendo así a los llamados de la UNESCO (2019) y la comunidad internacional para cerrar esa brecha digital.

REFERENCIAS

⁴ Herramientas desarrolladas por Open IA, Google y Microsoft respectivamente, que emplean modelos de lenguaje para generar diálogos e interacción con los usuarios a través de la Inteligencia Artificial: <https://openai.com/chatgpt>, <https://bard.google.com/chat>, [Bing](#).

Bartolomé, A.R. (1994). Multimedia interactivo y sus posibilidades en educación superior. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, 1, 5-14. <http://hdl.handle.net/11441/45417>

Bartolomé, A.R. (2002). Multimedia para Educar. Barcelona: Edebé.

Bonina, C. (2015). Cocreación, innovación y datos abiertos en ciudades de América Latina: lecciones de Buenos Aires, Ciudad de México y Montevideo. Zenodo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4304460>

Chamba-Eras, L.; Irene Robalino, P. & Orellana-Malla, A. (2022). Capítulo 7. Enseñanza-aprendizaje de la Inteligencia Artificial en primaria y secundaria. En: Investigación Educativa en el Ecuador 1,92-114. <http://repositorio.unae.edu.ec/bitstream/56000/2514/1/INVESTIGACION%20EDUCATIVA%20-92-114.pdf>

Drulă, G., (2015). Formas de la convergencia de medios y contenidos multimedia: Una perspectiva rumana. Comunicar, XXII (44), 131-140. <https://www.redalyc.org/pdf/158/15832806014.pdf>

Gómez, Pedro P. (2017). La investigación-creadora o el horizonte ampliado de la investigación creación. Estudios Artísticos: revista de investigación creadora, 3 (3) pp. 9-10. DOI: <https://doi.org/10.1448/ear.v3i3.12525>

Gómez, Pedro P. (2020). Investigación-creación y conocimiento desde los estudios artísticos. Estudios Artísticos: revista de investigación creadora, 6(8) pp.64-83 DOI: <https://doi.org/10.14483/25009311.15690>

Riveros Solórzano, H. J. (2023). Investigación creación en comunicación - educación: La imaginación como potencia transformadora y comunicativa. Revista Boletín Redipe, 12(10), 30-43. <https://doi.org/10.36260/rbr.v12i10.2025>

De Oliveira Figueiredo, Gustavo. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. Revista de Investigación, 39(86), 271-290. Recuperado el 24 de octubre de 2023, en: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142015000300014&lng=es&tlng=es.

Meneses-Ortegón, J.P; Jové, T.; Puiggalí, J.; R. Fabregat, R. (2020). Representación del conocimiento de un proceso de co-creación de material educativo. En: TecnoLógicas, vol. 23, no. 47, pp. 159-177 <https://doi.org/10.22430/22565337.1493>

- Nanclares, R. (2014). Cocreación: una propuesta para la recolección, sistematización y análisis de la información en la investigación cualitativa. *Enl@ce Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 11 (1), 11-24
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82331500005>
- Quintana, A. (2018). Hipertextualidad y Conectividad: Alternativas De La Cultura Digital Para La Configuración De Ambientes Educativos. [Tesis doctoral Universidad Distrital Francisco José de Caldas]
<https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/26015/QuintanaRamirezAntonio2018.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, J. (2018). Co-creación e innovación abierta: Revisión sistemática de literatura. *Comunicar*, 54, 9–18.
- Romero, M., y Patiño, A. (2018). Usos pedagógicos de las TIC: del consumo a la co-creación participativa. *Revista Referencia Pedagógica*, 6(1), 2-15.
<https://rrp.cujae.edu.cu/index.php/rrp/article/view/137>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- UNESCO (2019). Consenso de Bejín. Sobre la inteligencia Artificial y la educación. UNESCO:
unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303/PDF/368303qaa.pdf.multi