

DREVISTA
ISCIMUS



La escuela hoy:

reflexiones, prácticas y agendas emergentes

IN-HOUSE MODEL

Discimus



ISSN: 2954-5781

Volumen 4 número 1
Enero de 2025



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 Rondón (*Codirector*)

Iván Alirio Martínez Triana (*Coordinador Editorial*)

Erika Liliana Cruz León (*Gestión de Contenidos*)

Editor general del número

Leonardo Avendaño Rondon

DISCIMUS. Revista Digital de Educación
Volumen 4. Número 1. Enero de 2025
ISSN: 2954-5781 (En línea)
DOI: <https://doi.org/10.61447/20250130/completo>
Bogotá- Colombia
contacto@revistadiscimus.com
Carrera 104No. 65b- 22 Código postal: 111041
revistadisicmus.com – Teléfono: (057-1) 456 85 19

Las ilustraciones de esta publicación fueron diseñadas por Leonardo Avendaño Rondón. Las ilustraciones están protegidas bajo la licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-NC-SA 4.0)



En esta Edición

El arte visual callejero como emergencia creativa y pedagógica para la transformación del territorio. El arte visual callejero como modificabilidad cultural

4-29

Wilson Dario López Gómez

Entre likes, estrés y pendientes: correlación entre adicción a redes sociales, estrés y procrastinación académica en universitarios.

30-52

Karen Dayana Albornoz González

Nini Johanna Yepes

Estrategias Educativas de Emergencia: Lecciones de Colombia y Argentina para Escenarios Futuros.

53-82

Felipe Daniel Quiroga Acero



Las habilidades para la vida: un diálogo entre la
academia y una industria de curtiembres

83-98

Gómez, D.L

Guevara, E.A

Enseñar ética: un ejercicio de reconocimiento del Otro

99-115

Wilmer Andrés Vargas Mazo





Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.

ISSN 2954-5781

Contacto@revistadiscimus.com

Corporación Discimus.

Bogotá- Colombia

Wilson Darío López Gómez

El arte visual callejero como emergencia creativa y pedagógica para la transformación del territorio. El arte visual callejero como modificabilidad cultural

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250130/art01>

Fecha de Recepción: 31 de octubre de 2024

Fecha de Aceptación: 20 de enero de 2025

Como Citar: López Gómez, W. D. (2025). El arte visual callejero como emergencia creativa y pedagógica para la transformación del territorio. El arte visual callejero como modificabilidad cultural. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(1), 4-29.
<https://doi.org/10.61447/20250130/art01>

El arte visual callejero como emergencia creativa y pedagógica para la transformación del territorio. El arte visual callejero como modificabilidad cultural

Street Visual Art as a Creative and Pedagogical Emergence for Territorial Transformation. Street Visual Art as Cultural Modifiability.

Wilson Darío López Gómez¹

Resumen

Esta discusión se centra en mostrar dos aspectos relevantes sobre la importancia del arte visual callejero en el territorio: en un primer momento identificar la relación entre éstas expresiones con la capacidad creadora y transformadora en el territorio, es decir, su capacidad de generar lo que aquí se denomina “modificación cultural” y en segundo momento, mostrar el enfoque metodológico basado en la perspectiva de la “cartografía disidente” que fue utilizado para analizar el arte visual callejero como una expresión con características propias dentro del territorio de la ciudad. Desde estos dos asuntos, se busca demostrar de qué forma las expresiones visuales callejeras generan procesos de modificabilidad cultural en los ciudadanos y esto entendido como un proceso pedagógico.

La posibilidad de analizar el arte visual callejero en su capacidad creadora, transformadora, emergente y resistente permiten identificar metodologías como las cartografías disidentes y simbólicas en contraste con nuevas prácticas sociales y comunitarias que generan transiciones en los territorios.

Palabras Clave

modificabilidad cultural, arte visual callejero, transformaciones en el territorio, cartografías simbólicas.

Abstract

This discussion will focus on showing two relevant aspects to rescue from this research process on the importance of visual street art in the territory, initially to identify the relationship that exists between this kind of expressions with their creative and transforming capacity, their capacity of “cultural modification” through their different practices in the territory and how it becomes a pedagogical process of social learning. And on the other hand, to show part of the methodological approach used to analyze this kind of expressions. The aim is to rescue these two elements as relevant aspects as significant contributions in this experience and in the construction of knowledge about this social phenomenon. In this way, it is possible to demonstrate how street visual expressions generate processes of cultural modifiability, understood as a pedagogical process. The experience of analyzing visual street art as in its creative, transforming, emergent and resistant capacity allows to look for methodologies and new social and community practices that generate transitions in the territories and allow a greater coexistence to achieve the consolidation of peace territories that is only possible through formative and pedagogical processes in society.

Keywords

cultural modifiability, visual street art, transformations in the territory, symbolic cartographies.

¹ Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional y candidato a doctor en Estudios Sociales de la Universidad Distrital FJC. Bogotá. Colombia. wlopez@upn.edu.co <https://orcid.org/0009-0004-2836-4794>

Introducción

Este artículo surge como resultado de investigación del Doctorado en Estudios Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, des la Línea de poder, política y sujetos colectivos. Ello en relación con la contingencia del territorio, las discusiones sobre la paz y las expresiones artísticas como una posibilidad para generar modificaciones en las prácticas culturales y como un mecanismo pedagógico de transformación social en el territorio, en la posibilidad de construir nuevas territorialidades y nuevas ciudadanías. En este sentido este escrito tiene como objetivo develar parte de lo que fue esta indagación por las expresiones visuales callejeras en relación con el territorio, particularmente la propuesta metodológica de las cartografías disidentes en relación con la modificabilidad cognitiva como una forma de generar transformaciones en el territorio, estas transformaciones se dan a través de prácticas visuales callejeras como el grafiti o el muralismo.

En el mundo de desarrollo tecnológico en que vivimos actualmente y en contraste con las dinámicas en los distintos territorios de América Latina y sus distintas regiones, es que surge la importancia de analizar de qué forma las expresiones visuales callejeras generan un campo de experiencia y conocimiento que permite identificar las características de estas interacciones con el territorio. En este sentido esta investigación se orientó en identificar de qué formas el arte visual callejero genera transformaciones en las practicas sociales, esto entendido como una *modificabilidad cultural* y como un proceso pedagógico de educación en la sociedad que permite transiciones de las prácticas en el territorio.

Se buscó entonces establecer las relaciones entre las expresiones visuales callejeras y las transiciones en el territorio en donde se generan procesos de aprendizaje significativos al transformar las prácticas en el territorio. la apuesta es analizar los contextos particulares donde se realizaron las observaciones y que

permitieron identificar las características que generan las transformaciones culturales y sociales.

En esta vía el trabajo se desarrolló en tres escenarios de análisis que permitieron identificar las características del arte visual callejero como emergente, creativo y resistente, aspectos que generan transformaciones en las prácticas sociales sobre el territorio: de esta forma la experiencia se centro en analizar una intervención en la calle 53 del barrio Galerías en Bogotá, un festival de talento grafitero en Ciudad de México y una propuesta pedagógica desarrollada con una comunidad de niños y jóvenes en el colegio Porvenir del Rio del municipio de Madrid Cundinamarca (Colombia). Esta última como resultado de un trabajo monográfico desarrollado en la licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional centrado en la idea de entender el arte visual callejero -para este caso muralismo- como la posibilidad de generar procesos de aprendizaje en la línea de la historia y la memoria (en esta última experiencia es que vamos a centrarnos para este escrito) Estos escenarios permitieron generar contrastes en la búsqueda de conexiones para entender de qué forma las expresiones visuales callejeras generan procesos de aprendizajes en el territorio debido a su capacidad de modificabilidad cultural y social. En este sentido, comprender las problemáticas y las condiciones sociales que se presentan particularmente en los territorios colombianos y de cómo este tipo de expresiones como las de arte visuales callejero generan alternativas para su análisis y su comprensión y que posibilitan desarrollar propuestas que contribuyan a generar alternativas de convivencia y la configuración de territorios de paz con un sentido pedagógico y formativo,

Desarrollo.

La construcción de una metodología y un enfoque

Para poder desarrollar este trabajo investigativo y en la perspectiva de una metodología poco convencional en la vía de lo cualitativo e interpretativo, se recurrió

al método de las *cartografías simbólicas* entendidas como un conjunto de dispositivos que se despliegan en el acompañamiento, animación y agencia de procesos sociales y culturales y no como una herramienta para representar objetos en un plano. Se hace aquí alusión a flujos de distintas velocidades que se configuran en el espacio urbano y que son mapeados de forma simbólica procurando hacer visibles los vectores y las conexiones de todo lo que está relacionado con los afectos, los deseos, las redes y las líneas de fuga de procesos caracterizados por la multiplicidad y la diferencia, Guattari (2013). También hizo parte del campo metodológico el uso crítico de la hermenéutica como herramienta que posibilita interpretar los procesos vividos y que se aproxima a ellos como campos de sentido complejos, conflictivos y en constante cambio.

Por ello para este análisis, se hizo uso de enfoques y perspectivas de experimentación metodológica que permitieran establecer una relación del arte visual callejero con las distintas manifestaciones de resistencia social y cultural callejera apoyados en la propuesta de Braidotti (2015) que convoca a analizar los problemas que emergen en un mundo en donde el modelo humanista de occidente ha entrado en crisis con sus aparatos disciplinarios de producción de conocimiento, abriendo paso a modos post humanistas que van incluso más allá de lo multidisciplinar o de la interdisciplinariedad para que aparezcan muchos matices de los estudios sociales, de los estudios culturales, ecológicos o de género. En ellos se hacen relevantes las filosofías feministas y el aporte de los estudios post coloniales, así como las estrategias que permiten la combinación en ese nuevo campo post positivista y supra disciplinar de instrumentos provenientes de distintas disciplinas como la antropología, las artes, las ciencias naturales, la fotografía y de saberes otros que habían permanecido excluidos del conocimiento disciplinar y académicos legitimados.

En este sentido Braidotti (2015 p163) nos plantea las dificultades actuales para alcanzar tales objetivos metodológicos en los procesos investigativos actuales y convencionales al citar a Rabinow (2008) cuando nos expone que:

“ [...] no se ha alcanzado ningún consenso sobre los principios, los métodos y los modos de la especificación del problema [...] los principios de verificación o las formas de narración de las ciencias humanas. Cap. IV. [...] Estas formas de narración diferentes deben tener en cuenta elementos hermenéuticos que permitan vincular elementos filosóficos y epistemológicos y no necesariamente en la lógica metodológica de las ciencias naturales en la recopilación de datos. Con su definición del *realismo de la materia* propone entender la vida como un sistema complejo, no en un sentido esencialista sino vitalista para recalcar que las ciencias humanas deben adaptarse a estructuras mudables del materialismo en un nuevo concepto de materia capaz de afectos, también de autopoiesis y autosugestión”.

La idea de esta metodología y en la vía del doctorado en Estudios Sociales es la experimentación y en este sentido buscar metodologías de carácter cualitativo que permitan generar otras formas de comprensión y de análisis de este modo una preocupación por ¿cómo hacer investigación sin tener que recurrir a los métodos tradicionales? Es así que

“Se propone superar el binarismo materia- cultura con elementos de prácticas disciplinares que se entrelazan y se complementan como la medicina, la psicología, los veterinarios en cuestiones de salud pública o medio ambiente. propone avanzar en zigzag que implica precisamente una no linealidad, pues lo que se pretende es no atenerse a la regla tradicional. Así aparecen como elementos distintivos la creatividad, la figuración, el pensamiento nómada, la memoria, la imaginación, recurrir a la desfamiliarización, a la desidentificación de los modelos hegemónicos de subjetivación, recurrir a una ética de la investigación que permita rescatar como esencial la vida en todas sus formas y expresiones”. (Braidotti, p 164. 2015).

Ahora, ¿Cómo es que se articuló todo esto en el proyecto de investigación? Lo podemos resolver en la discusión sobre el territorio, el eje territorios de paz y la propuesta de experimentación crítica, de acuerdo con la orientación del proyecto, enfocado a indagar sobre modos de subjetivación y prácticas de resistencia artística callejera “Expresiones artísticas como elemento emergente de resistencia en el territorio”. Esta propuesta busco inicialmente elaborar categorías de análisis que permitieron entender las formas en que se configura el territorio como elemento creativo, por medio de expresiones artísticas dentro del mismo.

Estas expresiones artísticas transforman el territorio en relación con la distinción entre lo público y lo privado, convirtiéndose en muchos casos en expresiones de resistencia frente al territorio, en este sentido recurren a su dimensión política. Por otro lado, juegan un papel significativo en su dimensión simbólica y estética y en ello su capacidad creadora y transformadora dentro del mismo.

La estética creativa del arte visual callejero

Para identificar la capacidad creadora del arte visual callejero se buscó establecer la relación existente entre este tipo de expresiones (graffiti, muralismo) y la posibilidad de despertar la sensibilidad humana frente a las mismas; de allí la importancia de los sentidos en todo este proceso. Relacionar la capacidad que existe al observar y la posibilidad de la imaginación, que Según Addison, (1991)

“El que posee una *imaginación delicada*, participa de muchos y grandes placeres, de los que no puede disfrutar un hombre vulgar este puede conversar con una pintura, y hallar en una estatua una compañera agradable, encuentra un deleite secreto en una descripción, y a veces siente mayor satisfacción en la perspectiva de los campos y de los prados, que la que tiene otro en poseerlos. La viveza de su imaginación le da una especie de propiedad sobre cuanto mira; y hace que sirvan a sus placeres las partes más seriales de la naturaleza: en verdad pone tal viveza en todas las cosas que mira que incluso disfruta de los páramos más baldíos; así contempla el mundo bajo una luz especial

descubriendo muchos encantos que, para la mayor parte de la humanidad permanecen ocultos” (Addison, p. 134).

La dimensión de la imaginación bajo perspectiva nos permite ir a mundos posibles, a utopías, a proyectos por realizar, pero para poder llegar a esa imaginación necesitamos partir de una sensibilidad por el mundo real, una sensibilidad que logramos a través del desarrollo de los sentidos, de una conexión de estos con el cerebro y la capacidad imaginativa y creadora que surge de ello.

Desde esta perspectiva de lo sensible, del desarrollo de los sentidos, de la vista y de la capacidad de crear contenidos imaginarios, es que el arte visual callejero se convierte en un canal que posibilita esa imaginación delicada que se menciona, va generando la sensibilidad que permite entender el arte visual dentro del territorio como algo distintivo y simbólico, como esa posibilidad de creación e imaginación, y que da la posibilidad de entender el territorio desde otras perspectivas y no desde el simple lugar.

Walter Benjamín (1972) en sus discursos interrumpidos, nos recuerda como la imagen y el arte cambian con el tiempo y los contextos; la forma en que estos se producen en la época contemporánea industrial y como cobran sentido para estas sociedades, también cómo se reproducen. Nos ayuda a entender los cambios en una época en que aparece en prácticas como la fotografía, el cine o el teatro, y que en contraste con los tiempos actuales la relación del arte y la imagen toman otro sentido en la sociedad postindustrial, la ciudad urbana y las redes sociales. En este sentido plantea que “La imagen no está en la historia como un punto sobre una línea. La imagen no es ni un simple acontecimiento en el devenir histórico, ni un bloque de eternidad insensible a las condiciones de ese devenir. Posee –o más bien produce– una temporalidad de doble faz” Benjamín (2009).

La imagen como la obra de arte, cobran un doble sentido, para Benjamín una dialéctica que nos ayuda a entender un momento en el tiempo, pero que se mantiene presente, y allí está su poder de transmitir siempre eso que debería transmitir, en este sentido la propia imagen tiene su esencia. De este modo, Benjamín da una característica a la imagen como a la obra de arte, a su esencia como obra, lo que define como Aura: “La definición del aura como «la manifestación irrepetible de una lejanía (por cercana que pueda estar)» no representa otra cosa que la formulación del valor cultural de la obra artística en categorías de percepción espacial-temporal. Lejanía es lo contrario que cercanía” (Benjamín, 1972 p 26). Las imágenes como obras que se expresan, tienen vida y esta vida está en su capacidad de transmitir en el acto, de acercarnos a entender y a percibir de forma distinta el mundo sensible que habitamos y eso era lo que había que buscar en las imágenes analizadas. Buscar esa *aura* en las expresiones visuales callejeras, en eso que podemos imaginar, esa sensibilidad que se debería tener en cada imagen, esa interpretación que hacemos de un momento específico en un lugar específico.

Por eso para Benjamín la esencia de la imagen como obra está en su dialéctica, en la posibilidad que tenemos de su interpretación y en la capacidad que tenemos para elaborar pensamientos. Al respecto Rivera (2015) le da relevancia a esta cuestión de las imágenes y a su interpretación desde la perspectiva de Benjamín al plantear que, “La alegoría es planteada por Walter Benjamin como un “espíritu”, una “tendencia”, una actitud vital que centra su impulso en captar/ narrar la experiencia de un sentido situado y autoconsciente de la existencia social. Como experiencia perceptiva y acto de conocimiento, la alegoría benjaminiana es para mí una suerte de *taypi* en el que se dan encuentro el pensamiento y la acción, la teoría y la experiencia vivida. Y en esa medida, la narración que se apoya en esta estrategia incorpora y yuxtapone a todas las otras maneras de narrar” (p 24).

De manera similar Silvia Rivera con gran potencia, rescata la importancia de la imagen desde su estética popular y desde las posibilidades de interpretación con

su trabajo alrededor de la “sociología de la imagen”, nos ayuda a entender el lugar desde donde observamos y de cómo esto es relevante para lograr descifrar eso que queremos interpretar, describe ese trabajo como algo distinto a esas perspectivas tradicionales donde el observador trata de integrarse al contexto como investigador, “la sociología de la imagen sería entonces muy distinta de la antropología visual, en tanto que en ésta se aplica una mirada exterior a lxs “otrxs” y en aquélla el/la observador/a se mira a sí mismx en el entorno social donde habitualmente se desenvuelve”(Rivera 2015, p 21)

Es de este modo que expone que “La sociología de la imagen, en cambio, observa aquello en lo que ya de hecho participa; la participación no es un instrumento al servicio de la observación sino su presupuesto, aunque se hace necesario problematizarla en su colonialismo/elitismo inconsciente. La sociología de la imagen considera a todas las prácticas de representación como su foco de atención; se dirige a la totalidad del mundo visual, desde la publicidad, la fotografía de prensa, el archivo de imágenes, el arte pictórico, el dibujo y el textil, amén de otras representaciones más colectivas como la estructura del espacio urbano y las huellas históricas que se hacen visibles en él” (Rivera, 2015. p22).

Hay una riqueza en este enfoque de las imágenes que permite hacer un abordaje y análisis de la imagen desde otras perspectivas y que buscan descolonizar el sentido mismo de nuestras investigaciones al respecto del territorio y de las interpretaciones que se hacen sobre el arte visual callejero. La perspectiva de la sociología de la imagen nos abre horizontes en la vía de la experimentación y la investigación que se realizó, y de analizar la capacidad creativa de esta clase de expresiones. Así Rivera nos invita a generar una propuesta de interpretación que deslocalice la idea tradicional que tenemos de la forma en que producimos conocimientos y que se puede lograr desde una interpretación de las imágenes.

Y es este el enfoque metodológico en el que se centró todo este proceso, tratar de interpretar la imagen desde lo que ellas mismas nos muestran y de acuerdo al contexto analizado, La sensibilidad que se logra en la imagen está en su capacidad creadora y la experiencia de la observación de imágenes aumenta esa capacidad sensible, la capacidad de observación del espectador es por tanto una experiencia sensible, que va abriendo perspectivas en la medida en que este acto toma conciencia, lo mismo sucede con el que analiza la imagen desde esta perspectiva y que es consciente del papel que está jugando como observador.

“Visualizar no es lo mismo que escribir con palabras lo que se ha visualizado. Pero a la vez, para comunicarse, la mirada exige muchas veces un tránsito por la palabra y la escritura. [...] La visualización alude a una forma de memoria que condensa otros sentidos. Sin embargo, la mediación del lenguaje y la sobreinterpretación de los datos que aporta la mirada hace que los otros sentidos –el tacto, el olfato, el gusto, el movimiento, el oído– se vean disminuidos o borrados en la memoria. La descolonización de la mirada consistiría en liberar la visualización de las ataduras del lenguaje, y en actualizar la memoria de la experiencia como un todo indisoluble, en el que se funden los sentidos corporales y mentales”. (Rivera. 2015, p 22)

Y es de este modo y desde esta perspectiva que se propuso como metodología buscar mecanismos de análisis que permitieran interpretar el territorio y al arte visual callejero, el street art o grafiti, desde las posibilidades de rescatar lo estético y creativo de la imagen, desde la posibilidad que da la *observación simbólica* que trata de rescatar aquellos elementos del contexto, de las relación e interacciones que emergen de esta clase de expresiones.

Para complementar el ejercicio metodológico buscando las conexiones de estas expresiones con su capacidad de transformación y *de modificabilidad cultural*, es importante entender también las expresiones desde la cultura y en relación con el poder. Tratar de entender las expresiones artísticas visuales callejeras, también como expresiones culturales que generan transformaciones en las formas en que se expresa la gente, pero de algún modo también en la forma en que piensan. Por ello, es importante las consideraciones que hace Néstor García Canclini (1989) al respecto de la relación cultura e ideología, en donde se rescata el papel de la cultura

como referente para entender ésta como un sistema de producción, y producción en todos los sentidos.

“De este modo se considera, que la cultura es un proceso social de producción de significado, [...] entender que la cultura constituye un nivel específico del sistema social y no puede ser estudiada aisladamente de lo social. Analizar los productos sociales como representaciones: como una obra teatral, como un lenguaje, una relación entre la realidad social y la representación ideal” García (1989 p 47) así entender que las expresiones de carácter visual dentro del territorio, también son expresiones culturales del proceso social.

García Canclini nos muestra un enfoque interesante desde lo que él denomina *aparato cultural*, el cual se entiende desde esta perspectiva, a la estructura social y cómo las diferentes organizaciones de la sociedad se expresan culturalmente. Se trata de entender y relacionar la forma en que las diferentes expresiones en el territorio también funcionan como parte del aparato cultural, y cómo éste en su forma de expresarse se puede convertir en otra forma de aparato cultural, para la transformación del territorio, del espacio y de la cultura.

El asunto crucial, componiendo todos estos aportes en un campo de análisis pretendió entender cómo se produce el territorio desde lo simbólico y también como una forma de reproducción para su transformación visual y cultural.

Así pues, Cortez (2008 p 10) plantea que “Bajo el Mapping y las Cartografías disidentes, la imagen que cada uno tiene de la ciudad es una especie de mapa imaginario y es de este mapa el que se habita desde la cultura y desde sus prácticas, no es la construcción física específica que organiza los espacios y los edificios. Las personas viajan por sus imágenes de la experiencia y del entorno. De este modo, el

espacio de la ciudad es, en primer lugar y, sobre todo, un espacio psicológico. Así y de acuerdo con lo que escribió Walter Benjamín lo realmente importante es tratar de crear un mapa de la ciudad que esté basado en las experiencias y en los recuerdos más que en la situación de sus calles o plazas”.

Permiten hacer un mapeo desde una arqueología sensible del territorio -pues (hay una microhistoria allí). que no es un metarrelato sino un microrrelato, que se pierde en el tiempo y que esas expresiones visuales las resaltan, es un fragmento del territorio, de la sociedad y de la historia que han quedado allí por un momento.

De lo que se trata entonces es de una propuesta metodológica que permitió entender el territorio desde una realidad sensible, particularmente desde lo visual, y esta idea de la mapear el territorio desde lo simbólico, nos permite relacionar los elementos de referente conceptual con lo metodológico para generar mecanismos de análisis que permiten entender el territorio desde una perspectiva de la imagen, de las imágenes y de lo que esto transmite a quien o quienes la analizan.

Cartografías disidentes. Una metodología de experimentación En los territorios del Street art

La posibilidad de identificar las características del arte visual callejero en el territorio se hizo desarrollando unas cartografías que metodológicamente pusieran en escena el ejercicio investigativo desde una perspectiva experimental, articulando las intenciones del investigador con las perspectivas del método cartográfico y de las interpretaciones y análisis que se hacen del territorio. Son *cartografías disidentes* por cuanto no se apegan a las lógicas convencionales del quehacer cartográfico, particularmente de la cartografía social tradicional. En este caso, lo que se buscó fue mapear el territorio buscando esas características significativas en relación con el arte visual callejero, sin seguir las pautas de los referentes tradicionales sobre el

territorio. Para ello se recurrió como complemento a un estudio de sí mismo, el territorio como escenario, tratando de hacer una arqueología del mismo y que no corresponde a un enfoque sistémico en particular, sino a una mirada que busca tener en cuenta las características simbólicas del espacio, hacer un arqueo del territorio que permitiera construir mapas mentales desde la experiencia sensible que se genera desde una hermenéutica de la visualidad.

Esta propuesta metodológica y cartográfica se hizo desde lo que hoy se denomina “Visual Mapping” (*mapeo visual*) que dentro de la perspectiva de las *cartografías disidentes* relaciona urbanismo, arquitectura y las expresiones artísticas que se manifiestan en el territorio. Es tener la capacidad de observar el territorio desde lo que este ofrece iconográficamente. Son cartografías de carácter simbólico denominadas para este estudio *cartografías disidentes de la expresión simbólica*, aquí el espacio adquiere una nueva interpretación una nueva reterritorialización, otras formas de producir el espacio.

Allí está la relación de lo físico (el muro, la calle el puente, la fachada) el artista y los espectadores (transeúntes y observadores) un capital cultural que permite entender el territorio desde otras formas. Dentro de estos hallazgos se buscó definir ¿qué sería lo simbólico dentro de las cartografías?, y entonces descubrir ¿qué sería mapear el territorio en este sentido?

Para el caso de la escuela en Porvenir del Río este proceso vinculo el reconocimiento del territorio, el reconocimiento de su historia, el reconocimiento de su arquitectura, el generar talleres que permitieran sensibilizarse con sus calles y con las expresiones visuales callejeras que allí se expresan y de cómo generar una propuesta de expresión en el territorio como un proceso de aprendizaje y formación para la memoria a través del muralismo.

El arte visual callejero en su capacidad creadora para la modificabilidad cultural, el arte callejero como un proceso de educación y pedagogía

Un elemento importante en este análisis sobre la influencia de las expresiones de arte visual callejero en el territorio es el aporte que este tipo de manifestaciones hace a las prácticas sociales y culturales. Las posibilidades que se dan en transformaciones frente a las perspectivas sobre el territorio y los cambios que se dan en la mentalidad de las personas.

Es por ello que se plantea que el arte visual callejero genera procesos de *Modificabilidad cultural* sobre el territorio, esta perspectiva surge del análisis de los resultados del proceso investigativo y de la propuesta metodológica al buscar establecer relaciones entre estas expresiones y los impactos que se generan en los diferentes niveles de la sociedad y de cómo esto permite generar transiciones en los territorios, todo ello entendido como un proceso educativo para la sociedad.

Para identificar esta perspectiva de forma epistemológica se parte de los aportes que hace Feuerstein (1974) a cerca de su categoría “Modificabilidad estructural Cognitiva” en donde propone que las deprivaciones de aprendizaje que tenemos en los diferentes contextos se pueden modificar a través de mediaciones pedagógicas y que estas posibilitan esa modificabilidad estructural cognitiva necesaria para la apropiación del conocimiento, esto también permite modificar prácticas de aprendizaje.

Desde esta perspectiva y categoría es que surge la intención de identificar a las expresiones visuales callejeras como la posibilidad de generar transformaciones en el territorio y de cómo esto se puede lograr desde lo que se denomina en esta investigación “modificabilidad cultural” esta entendida como la capacidad de las experiencias artísticas en transformar las practicas que se tienen en el territorio y de cómo eso genera transformaciones culturales sobre el mismo, convirtiéndose las expresiones visuales callejeras en un proceso social de aprendizaje y pedagógico que se logra por medio de su capacidad creadora.

Se entiende aquí desde una perspectiva pedagógica que todo el proceso que ha generado las expresiones visuales callejeras desde su existencia han logrado modificar la forma en que se entiende el territorio y la forma en que la sociedad se expresa y se sensibiliza frente a éste. según (Marulanda 2002) “En este sentido, el arte callejero es transformador de la ciudad y participe en la construcción de nuevas ciudadanías, al ser una forma de arte contemporáneo en lo urbano que participa en la modificación de percepciones e imaginarios en la ciudad siendo un puente efectivo para la participación y reconocimiento del otro, lo cual sugiere un espacio urbano más democrático, en la medida en que más sectores participan en él haciendo de los espacios públicos lugares más inclusivos, que evidencian el sentir de los peatones” p58.

Así pues, las expresiones visuales desde la existencia del Grafiti y sus prácticas en el territorio, han permitido generar cambios significativos frente a la percepción que se tiene de las mismas, estos cambios van desde los artistas a los espectadores y las instituciones.

Desde los artistas, estos son los creadores de este proceso, son los dinamizadores en el territorio, la experiencia ha hecho que las prácticas de expresión en el espacio público hayan evolucionado a las manifestaciones que se encuentran hoy, grafitis, pintas, tags, bombas, murales, pegatinas, entre otros, han posibilitado variedad de formas de expresión y el territorio como un lienzo. Estas expresiones no son bien vistas por gran parte de la sociedad y en esa interacción, surgen nuevas formas de expresión visual, que desde las más básicas hasta las más elaboradas impactan visualmente el espacio –sea trasgresor o no- , allí esta su carácter creador y transformador, también por la subjetividad de los artistas, la cual es muy variada, desde la simple pinta o rayón, hasta el mural más elaborado, también está allí su versatilidad, en la capacidad de muchos artistas de expresarse en varias las modalidades.

Desde los espectadores, la experiencia se desarrolla a través de lo sensible, en donde existen diferentes formas de interpretación y percepción, va desde la indiferencia hasta la comprensión, pasa por la crítica y se transforma en nuevas formas de interpretación, la presión de los espectadores en algunos escenarios es la que ha hecho que las instituciones presten atención a este fenómeno de expresión social u popular.

Por el lado de lo institucional, está la discusión desde una dimensión estética del territorio, de control y administración que busca vigilar y direccionar esta clase de expresiones por su carácter trasgresor. El control de las ciudades y el territorio han hecho que desde las expresiones visuales callejeras las administraciones hayan pasado desde la perspectiva punitiva, hasta la generación de políticas públicas que permiten las transiciones sociales necesarias dentro de la modificabilidad cultural y que permita la convivencia frente a esta clase de prácticas en el territorio.

Es por ello que, de acuerdo, a los análisis en el territorio y del espacio público sobre el arte visual callejero como expresión, se identifica que el elemento central para todo este proceso de transformación se ubica en el acto creador de grafiti, no en su planeación sino en su elaboración como acto, este se convierte en esa potencia que dinamiza el proceso y es su dimensión creadora la que permite tal evolución. Según Ramírez y Rodríguez (2017). “Cuando el autor del grafiti plasma su mensaje en la pared, el dibujo cobra vida al ser observado y sus características permiten enviar un mensaje indeterminado al observador. Este último lo recibe según las percepciones que tenga con respecto al ámbito social y cultural que vive en la ciudad, además de experiencias propias. Son estos mensajes indeterminados los que contribuyen a desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo”

Es un proceso de aprendizaje y transformación en donde todos los actores sin proponérselo generan cambios y esto se logra a través de la experiencia. En este sentido Gimeno y Pérez nos dicen que “el hombre es un procesador de información, cuya actividad fundamental es recibir información, elaborarla y actuar de acuerdo a

ella. Es decir, todo ser humano es activo procesador de la experiencia mediante el complejo sistema en el que la información es recibida, transformada, acumulada, recuperada y utilizada” (1992, p.56).

Así, la experiencia del arte visual callejero en relación con los espectadores y las instituciones se convierten en un proceso de aprendizaje, un proceso pedagógico y un proceso cognitivo, para (González. 2013) los procesos cognitivos son la expresión dinámica de la mente, de la cognición, sistema encargado de la construcción y procesamiento de la información que permite la elaboración y asimilación de conocimiento. p 54.

De esta forma, según la experiencia vivida en esta interacción de las expresiones visuales callejeras con el territorio los actores involucrados van desarrollando un tipo de conocimiento que va generando diferentes momentos de aprendizaje. Pero el más significativo lo ubicamos en los espectadores, los ciudadanos del común y las comunidades, pero sobre todo en el papel de las instituciones que dan respuestas con políticas públicas frente a este fenómeno.

Es así que “El Concejo de Bogotá reglamentó el arte en espacios públicos por el Acuerdo 482 del 26 de diciembre de 2011, tras el asesinato del joven estudiante y grafitero Diego Felipe Becerra Lizarazo en agosto de 2011” (El Tiempo, 2023) En la ciudad se formaliza desde un trabajo administrativo, que permite a la sociedad generar un proceso de apropiación y aprendizaje frente a este tipo de prácticas, hacer una transición de la ilegalidad a la legalidad y que no se persiga y estigmatice a quienes se expresan de esta forma, también se abrieron puertas a desarrollar toda una agenda de cultura alrededor de esta temática.

Así mismo la investigación de Graffiti Bogotá (2012) plantea que [...] desde el 2007 los medios masivos de comunicación del país han mostrado el graffiti como una práctica cultural y no como un crimen o algo prohibido. También, aproximadamente desde esta época, muchas compañías se han acercado a gente que hace graffiti

para realizar campañas de promoción de sus productos como: Heineken, Pielroja, Sprite, Compact, Toyota, Fox, Totto, Universal Channel, Don Juan, Pony Malta, entre otros. P 69. Aunque estas manifestaciones no son las que interesan a los artistas grafiteros, si se convierte esta práctica comercial en una transición a aceptar y utilizar esta clase de expresiones.

Es así que las diferentes experiencias y expresiones del grafiti en el mundo, han generado un proceso de aprendizaje social que ha propiciado procesos culturales de apropiación en diferentes niveles y contextos, y que han logrado en la sociedad este tipo de transiciones hacia su comprensión, hasta el punto de ser valoradas como un arte popular de reconocimiento. Un ejemplo claro de ello es la experiencia de Banksy en la ciudad de Londres donde se observa que la misma administración pública protege los murales del artista frente al vandalismo ²

Para el caso de Bogotá y desde la administración del Distrito se toman esta clase de experiencias globales como un referente para implementar políticas públicas y como respuesta al crecimiento exponencial del arte visual callejero. Lo que se busca es que estas iniciativas permitan modificar las prácticas de violencia en el territorio y esto ha sido significativo en la medida que la sociedad y las comunidades de los diferentes sectores del distrito, han identificado en estas prácticas otras formas de expresión válidas y le han encontrado un sentido artístico y cultural. Así según el Distrito “Con el establecimiento del Distrito Grafiti se intentan cambiar percepciones que asociaban el arte urbano al vandalismo; paulatinamente estas manifestaciones han probado que el arte del grafiti busca transformar ciertas realidades sociales a punta de color, creatividad y talento; asimismo, el arte urbano apela a la tolerancia, al respeto por la diversidad, al amor por la ciudad y a la inclusión en torno a la libre expresión”. Distrito Grafiti (2024)

² En una reciente actuación de la administración local (marzo de 2024) las autoridades protegían y buscaban a los responsables de haber vandalizado un mural en una calle de Londres. <https://www.eltiempo.com/mundo/europa/autoridades-protegeran-nuevo-mural-de-banksy-en-londres-tras-ser-vandalizado-3327099>.

Resultados

Uno de los resultados significativos de este proceso de indagación sobre el arte visual callejero y como una experiencia para la transformación cultural vista como una interacción de aprendizaje en el territorio, se dio a partir del desarrollo de una propuesta pedagógica en una comunidad de niños de la escuela Porvenir del Río del municipio de Madrid Cundinamarca, denominada: Taller de muralismo y pintura, una posibilidad de hacer presente y contar historias a partir de la pintura y la memoria en el barrio Porvenir del Río

Dentro de esta propuesta pedagógica y bajo la metodología escogida también se buscó identificar ¿De qué forma las expresiones visuales en el territorio generan procesos de transformación cultural en la sociedad?, y se centró en realizar una metodología de trabajo que permitiera utilizar el muralismo o la pintura mural como estrategia didáctica para la enseñanza de la historia reciente del barrio Porvenir del Río y que posibilitara una intervención artística mural que permitiera reflexionar y representar las historias o memorias colectivas de las problemáticas sociales en su comunidad. Es así que el trabajo se centró en desarrollar una propuesta pedagógica que permitiera generar un trabajo dirigido por medio de talleres a niños y jóvenes de esta comunidad. Se buscó con esta experiencia educativa, establecer relaciones del arte visual callejero con la posibilidad de transmitir y producir conocimiento, también con la posibilidad de la construcción de memoria y lograr identificar la capacidad que tiene el arte visual callejero como herramienta de transformación pedagógica dentro del territorio, y de cómo estas estrategias de aprendizaje inciden en las comunidades y en la posibilidad de construir nuevas ciudadanías desde los procesos educativos.

La media de los jóvenes que participaron en los talleres osciló entre los 9 años y los 14 años, con una fuerte presencia de migrantes venezolanos, y de colombianos generalmente desplazados de sus territorios. Los talleres se realizaron con un grupo de aproximadamente 20 niños del sector, aunque variaban en función del grado y la disposición de tiempo del grupo.

Exploración teórica

Para iniciar con este proceso el maestro en formación desarrolló un marco de referencia histórico de las expresiones visuales que ha presentado la humanidad desde sus orígenes, buscando establecer la relación del arte visual callejero con el proceso de desarrollo histórico que ha tenido la humanidad en este campo y que devela este tipo de prácticas como algo recurrente, también relacionar este desarrollo con la necesidad del ser humano de tener esta clase de expresiones, es decir, identificar que estas han sido un rasgo característico de la humanidad y de los individuos, desde siempre.

Desde los referentes conceptuales se trató de entender cómo el arte visual callejero establece un lenguaje comunicacional que permite elaborar procesos de aprendizaje significativos y que en el contexto actual puede generar un canal de comunicación y una herramienta válida de aprendizaje. Se utiliza entonces la estrategia del arte visual callejero como una herramienta comunicativa para la enseñanza de la historia reciente y la historia barrial.

Se buscó con esta propuesta pedagógica, develar al arte visual como una estrategia de formación y también como una metodología didáctica de aprendizaje orientada a sensibilizar a un grupo de niños por medio de técnicas de expresión visual. Buscar en ellos la comprensión de algunos elementos relacionados con la historia, con el pasado y con el presente mezclando las técnicas de pintura y los distintos talleres artísticos con procesos de memoria colectiva y barrial.

Tras analizar el contexto actual de la educación y en particular de la enseñanza de la historia desde una perspectiva crítica, se ve la necesidad de una comprensión que permita acercarse a estas realidades de forma distinta, la lucha constante con las nuevas tecnologías y el acceso a la información han generado que las nuevas generaciones tengan una desconexión con los temas del pasado y la memoria. La mediatez de la información genera todo tipo de realidades, exigiendo nuevos retos

de aprendizaje en la educación formal tradicional. Se busca entonces una conexión adecuada con el proceso de aprendizaje para la comprensión de la historia y la memoria y es en este contexto de Porvenir del Rio que surge la necesidad de pensarse alternativas de enseñanza como la propuesta que se generó en este contexto.

El desarrollo de la propuesta pedagógica tenía como horizonte realizar un mural en el territorio que permitiera generar proceso de memoria histórica y barrial, de esta forma el desarrollo de las actividades permitió al grupo de niños y jóvenes participantes reconocer su territorio, reconocer la historia barrial y su relación con el pasado, identificar las técnicas que se utilizan para las expresiones visuales, el muralismo en relación con la memoria. Permitted generar procesos de aprendizajes en el territorio, identificarse como parte del mismo, como participes de sus transformaciones. La experiencia permitió identificar de qué forma esta clase de expresiones visuales en los territorios generan transformaciones en la forma en que se concibe el territorio y en la forma en que se concibe la participación, la expresión por medio del muralismo permitió en estos niños generar procesos de memoria colectiva en el barrio Porvenir del Rio.

El desarrollo del mural implicó entonces un proceso de sensibilización y apropiación de conocimientos territoriales e históricos que implicaban la realización de diferentes tipos de talleres, entre ellos los artísticos y creativos que permitían que los estudiantes interrelacionaran los aprendizajes y las experiencias vividas con un acto técnico y creativo, de esta forma el diseño y elaboración del mural se convirtieron en proceso de formación, de aprendizaje y de transformación que se evidencia en el territorio intervenido muralísticamente. Así mismo se hizo un mapeo del territorio desde lo simbólico y lo sensible en contraste con la propuesta metodológica de las cartografías simbólicas y disidentes, mapear el territorio desde la memoria y esos -lugares no lugares- imperceptibles estéticamente, para ponerlos en contraste con los colores y los olores, todo esto era recogido como insumo para la elaboración de los talleres y de la creación final.

Discusión y conclusiones.

Tratar de identificar desde lo metodológico y lo alternativo a las expresiones visuales callejeras en el territorio como un proceso de transformación cultural y pedagógico no es una tarea fácil. No se está hablando aquí de un proceso pedagógico de carácter formal donde existe una metodología y una planeación para el aprendizaje, sino de la posibilidad que tienen esta clase de expresiones en modificar culturalmente las prácticas en el territorio y de las transiciones que generan este tipo de experiencias en la sociedad.

Es entenderlo desde lo que Lave y Wenger (2007) plantean, “en donde una característica central es el Proceso de Participación Legítima (PPL). En este marco, el aprendizaje es visto como un tipo especial de práctica social, por lo que se puede entender que, para ellos, el aprendizaje es una característica de la práctica”. [...] consideran que aprender es una parte integral de la práctica social generativa de la vida misma” (p 39)

La experiencia y las distintas prácticas en los territorios urbanos, ha hecho que se haya generado todo un proceso de transición y de educación para que tanto instituciones como ciudadanía, tengan una comprensión y entendimiento distinto frente a esta clase de expresiones, que cada vez son más populares y masivas en los espacios de las grandes Urbes -y pequeñas también- generando esa *modificabilidad cultural* que es la que ha permitido cambios en las percepciones que se tiene sobre el territorio y sus usos.

Se descubre en esta experiencia, que la transición hacia el muralismo o una expresión más figurativa, es la que permite ese impacto sensible que logra trascender de forma más significativa y simbólica, no solo en el territorio sino también la modificación que se busca en lo social y cultural. Pues el muralismo es

mas realista y menos abstracto lo cual genera mayor entendimiento por parte de la sociedad, el muralismo es mas planeado y es menos espontaneo a diferencia del graffiti. Es decir, su capacidad creadora y transformadora es más evidente colectivamente, y lo hacen también parte de un proceso formativo con lo que transmiten y generan visualmente, esta capacidad creadora e innovadora hacen que sea sensible y más significativa para los observadores, lograr captar la capacidad de asombro de ellos se convierte en la posibilidad de ir modificando los imaginarios y las prácticas que se tienen de este tipo de expresiones.

También es importante desatacar como este proceso de *Modificabilidad cultural* en el territorio se convierte en un proceso de formación ciudadana ya que logra generar transiciones en varios niveles de la sociedad. Todos los actores involucrados en esta interacción entre las expresiones visuales callejeras y el territorio modifican sus prácticas al sensibilizarse por medio del acto del graffiti. La experiencia vivida en los tres escenarios mencionados inicialmente lo demuestran, allí se rescatan aspectos como las políticas públicas generadas desde lo institucional que son clara expresión de ello, estas políticas públicas son la respuesta institucional que parte de un proceso de aprendizaje al buscar que la ciudadanía transforme su percepción de vandalismo frente a estas expresiones, generan transiciones hacia el muralismo y hace que la sociedad se sensibilice frente a este tipo de prácticas, también al permitir que la comunidad se vincule y participe en los procesos.

Y por otro lado está lo significativo de la propuesta pedagógica en el espacio porvenir del Rio la cual generó procesos formativos que por medio de una estrategia de muralismo lograron desarrollar proceso de memoria y territorio. Los niños y jóvenes participantes tenían ahora otra percepción del territorio, aprendieron a mapearlo de otras formas, unas formas simbólicas, y otras lecturas de la imagen en el territorio, generando una sensibilización sobre una lectura de la imagen y sobre lo que esto puede transmitir a la sociedad.

Todas estas experiencias hacen parte de entender a las expresiones visuales callejeras como un dispositivo que permite generar transformaciones de las prácticas en el territorio y es por eso que se entienden como una posibilidad de *Modificabilidad cultural* y como un proceso de formación social y un proceso pedagógico.

La experiencia de analizar el arte visual callejero desde su capacidad creadora, transformadora, emergente y resistente permite buscar metodologías y nuevas prácticas sociales y comunitarias que generan transiciones en los territorios y permiten una mayor convivencia para lograr consolidar territorios de paz, que solo son posibles desde esta perspectiva a través de procesos formativos y pedagógicos en la sociedad, para lograr tales cambios.

Bibliografía

- Adisson, J. (1991). Los placeres de la imaginación y otros ensayos de The Spectator. Madrid: Visor.
- Benjamin, W. (1972). Discursos interrumpidos. Filosofía del Arte de la historia, Taurus, Argentina.
- Braiditti, R. (2015) Lo Posthumano. Gedisa. Barcelona, España.
- Cortes, J. (2008) Cartografías Disidentes. España.
- Distrito Graffiti (2024) <https://www.bogotadc.travel/es/attractivo/urbano-social/distrito-graffiti-59-198>
- Feuerstein, R. & Rand, Y. (1974). Mediated Learning Experiences: An outline of the proximal etiology for differential development of cognitive functions. International Understanding, No. 74. p.p. 7-36.

- García, C. (1989) *Culturas híbridas*, Grijalbo. México. HÉLLER, Hermann. “Teoría del estado”. Fondo de Cultura Económica. México. 1987.
- Graffiti Bogotá (2012) *Diagnóstico Graffiti Bogotá 2012*. Informe Final
- Rivera, S. (2015). *Sociología de la imagen Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Guattari, F. (2006) *Micropolítica. Cartografías del deseo*. Petropolis, 2005
- Guattari, F. (2013) *LÍNEAS DE FUGA Por otro mundo de posibles*
- Gimeno J Pérez A (1992) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ed Morata. España
- González, B. y León, A. (2013): *Procesos cognitivos de la prescripción curricular a la praxis educativa*. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Mérida-Venezuela. ISSN 1316-9505. Enero-Diciembre. N° 19 49-67.
- Lave, J. y Wenger, (2007) *El Aprendizaje situado*. UNAM. México, 2007, en *El aprendizaje, a través de la mirada de diferentes autores*. Irma Graciela Castañeda Ramírez UNAM (2008) *Ethos educativo*
- Marulanda, A., Mejía, V. y Giraldo, O, T. (2022). *El arte callejero como herramienta transformadora para una nueva ciudadanía en Manizales, Colombia*. *Revista de Arquitectura*, 24(2), 50–60.
- Ramírez y Rodríguez. (2017) *El grafiti como artefacto comunicador de las ciudades: una revisión de literatura*. *Encuentros vol.15 no.1 Barranquilla Jan./June 2017*



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Karen Dayana Albornoz González y Nini Johanna Yepes Acuña

Entre likes, estrés y pendientes: correlación entre adicción a redes sociales, estrés y procrastinación académica en universitarios.

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250130/art02>

Fecha de Recepción: 1 de noviembre de 2024
Fecha de Aceptación: 8 de enero de 2025

Como Citar: Albornoz González, K. D., & Yepes Acuña, N. J. (2025). Entre likes, estrés y pendientes: correlación entre adicción a redes sociales, estrés y procrastinación académica en universitarios. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(1), 30-52. <https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/124>

Entre likes, estrés y pendientes: correlación entre adicción a redes sociales, estrés y procrastinación académica en universitarios.

Between likes, stress and pending: correlation between social network addiction, stress and academic procrastination in university students.

Karen Dayana Albornoz González¹
Nini Johanna Yepes Acuña²

Resumen

En esta investigación se correlacionaron las variables: Adicción a redes sociales, estrés y procrastinación académica. La población estuvo conformada por 561 estudiantes de pregrado en Bogotá. Para la recolección de información se aplicaron tres cuestionarios de autoinforme y posteriormente se analizaron dichos datos a través del software estadístico SPSS. Los resultados de esta investigación presentaron correlaciones positivas y significativas, indicando que las variables tienden a incrementarse de manera proporcional, en este sentido, se determinó que la adicción a redes sociales afecta el tiempo empleado en las actividades académicas y a su vez se relaciona con el estrés académico y con una mayor tendencia a procrastinar.

Palabras Clave

Adicción a las redes sociales, estrés académico, procrastinación académica, correlación

Abstract

In this research, the following variables were correlated: addiction to social networks, stress, and academic procrastination. The population consisted of 561 undergraduate students in Bogotá. Three self-report questionnaires were applied for data collection and then analyzed using the software SPSS. This research showed positive and significant correlations, indicating that the variables tend to increase proportionally. It was determined that addiction to social networks affects the time spent on academic activities, which is also related to academic stress and a greater tendency to procrastinate.

Keywords

Academic procrastination, academic stress, social network addiction, correlation.

¹ Licenciada en Educación con énfasis en educación especial de la Universidad Pedagógica Nacional, magíster en tecnologías aplicadas a la educación de la Universidad Pedagógica Nacional, docente de la secretaria de Educación de Cundinamarca.

² Licenciada en Español e Inglés de la Universidad Pedagógica Nacional, Magíster en Tecnologías aplicadas a la educación de la Universidad Pedagógica Nacional, docente de la facultad de humanidades de la Universidad Pedagógica Nacional.

Introducción

Las adicciones comportamentales se caracterizan por la pérdida de control sobre ciertos pensamientos, lo cual puede ocasionar consecuencias negativas en la vida de un sujeto; éstas se manifiestan en actividades cotidianas como la compra compulsiva, el uso excesivo de videojuegos y la interacción en redes sociales. No obstante, pese a que los sitios de redes sociales son comunes en la población general, esto puede convertirse en un problema para ciertos individuos (Becoña 2018). En ese sentido, se ha evidenciado que la práctica desmedida de dichas interacciones puede desencadenar en una dependencia similar a la que se experimenta con sustancias químicas, en donde la persona siente una necesidad imperiosa de continuar con la conducta adictiva, a pesar de las consecuencias adversas que este conlleva.

El uso continuo de las redes sociales se ha convertido en una práctica común entre gran parte de la población, quienes frecuentan en al menos una de las plataformas como Facebook, WhatsApp, TikTok e Instagram, dichas plataformas permiten la creación de conexiones interpersonales y además permiten el acceso a información relevante de ámbitos académicos, laborales y de entretenimiento. Dentro de los efectos del uso de las redes sociales, se ha señalado que estos servicios no solo son atractivos por su funcionalidad, sino que también ofrecen una conexión instantánea y accesible en cualquier momento y lugar, lo que convierte a estos sitios en reforzadores inmediatos creando un entorno propicio para el desarrollo de adicciones (García, 2013). Ahora bien, las estadísticas del uso de las redes sociales reflejan un aumento constante, alcanzando un total de 4,760 millones de usuarios a nivel mundial, lo cual representa el 59,4% de la población. Dicho aumento ha sido particularmente notable desde el aislamiento social provocado por la pandemia del COVID- 19, que impulsó un incremento en las interacciones digitales. Particularmente en Colombia, el promedio diario dedicado a estas plataformas es de 3 horas y 32, posicionándolo entre los seis países

con mayor tiempo de conexión a nivel mundial, en contraste con japon que registra sólo 51 minutos diarios (Kemp, 2023).

De acuerdo con Andreassen (2015) este tipo de adicción se relaciona con un estado de preocupación constante que impulsa a los usuarios a estar en línea, dedicando tiempo y esfuerzo a estas plataformas, lo que a su vez perjudica otras actividades como el trabajo y el estudio, este comportamiento puede ocasionar consecuencias desfavorables incluyendo la pérdida de control y la conducta compulsiva por permanecer en línea. Así mismo, esta autora identifica otras problemáticas aunadas a las redes sociales; una de las más significativas es el impacto negativo en el rendimiento académico, observando una disminución en la eficiencia y en el desempeño de los estudiantes, de igual manera, la autora señala que el uso excesivo de estas plataformas se considera como un mecanismo para aliviar sentimientos de incomodidad y estrés.

De ahí que, en la comunidad científica se presenten diversas opiniones sobre el uso de las redes sociales, por ejemplo, Cabero et al. (2020) Ardila et al. (2022) y Baraona et al. (2019) concluyen que muchos estudiantes no se auto perciben como adictos a las redes sociales, por lo cual no consideran esta práctica como un factor de riesgo académico, no obstante, otros autores como Kandell (1998) y Cañon et al. (2016) encontraron correlaciones entre el uso excesivo de redes sociales y un bajo rendimiento académico. Cabe resaltar que, los estudios mencionados anteriormente han medido el potencial adictivo de estas plataformas principalmente desde enfoques psicológicos y médicos, evidenciando una escasez notable de investigaciones centradas desde el campo pedagógico.

Se debe mencionar que, el uso de las redes sociales puede ser una estrategia para afrontar el estrés, debido a que estas plataformas generan sensaciones agradables, permitiéndole a los estudiantes desconectarse momentáneamente de sus preocupaciones académicas. No obstante, su uso excesivo puede tener efectos adversos en las actividades académicas, puesto que ambas acciones compiten por el tiempo y la atención del estudiante. Por su parte, Araujo et al. (2017) destacaron

que la navegación excesiva en las redes sociales puede llevar a una disminución del desempeño académico; además, Chaves et al. (2022) evidenciaron que un mayor uso de estas plataformas se relaciona con un incremento del estrés académico en universitarios.

Con respecto al estrés, éste se presenta en diversas áreas de la vida de los estudiantes; Karyotaki et al., (2020) realizaron un estudio aplicado en 9 países diferentes, allí los estudiantes reportaron experimentar estrés en ámbitos como, el financiero, el amoroso y el familiar. Igualmente, Joseph et al., (2020) reportaron que el 73.5% de los estudiantes admitió realizar actividades que les generaran relajación o felicidad durante los momentos estresantes. Particularmente, como afirman Román y Hernández (2011), el concepto de estrés académico aún no ha logrado un consenso entre los investigadores del campo.

Sin embargo, Arturo Barraza propone una definición del estrés académico, el cual se experimenta en el contexto educativo, en el que se presentan requerimientos académicos como completar tareas escritas o responder exámenes, causando que algunos estudiantes se perciban a sí mismos con una escasa capacidad para responder satisfactoriamente estas actividades (Barraza, 2018). A su vez, en cuanto a los estudiantes de secundaria y educación superior, Barraza (2011) afirmó que el 80% de los participantes manifestaron haber percibido situaciones de estrés académico.

Específicamente en Colombia, un estudio arrojó que el 90,8% de los estudiantes de enfermería refirió estar en un estado de preocupación durante el semestre, y el 42% reportó haber percibido estrés moderado, debido a las exigencias de actividades prácticas y teóricas de los espacios académicos (Castillo et al., 2018). De manera similar, Espinoza et al. (2020) mostraron que, al evaluar los niveles de estrés de los estudiantes de psicología, el 46% reportó niveles altos de estrés agudo, el 31% reportó niveles moderados y el 22% reportó niveles bajos. Como se mencionó anteriormente, los estudiantes enfrentan demandas del entorno académico que pueden ser percibidas como estresantes, ya sea al tomar medidas para cumplir con dichas exigencias o al decidir aplazarlas.

Teniendo en cuenta lo anterior, el estrés académico puede ser una respuesta frecuente a las demandas del entorno educativo entre los universitarios. El estrés académico genera frustración e impulsos de aplazar la tarea, lo que a su vez puede llevar a una procrastinación significativa. De acuerdo con Sirois y Tosti (2012) los estudiantes procrastinadores tienden a experimentar altos niveles de estrés puesto que la postergación de tareas importantes incrementa la ansiedad y la sensación de culpa, por tanto, este tipo de estudiantes suelen adoptar una autoevaluación negativa, que los lleva a desarrollar actitudes aversivas frente a la tarea. Es así que, la búsqueda de alivio emocional inmediato en situaciones estresantes se convierte en una estrategia común para evitar el malestar asociado con la carga académica, priorizando este alivio a cambio de los beneficios que se obtienen a largo plazo al cumplir con sus responsabilidades académicas.

En cuanto a la procrastinación, este concepto hace referencia a un fallo de la autorregulación, en el que el curso de una acción es retrasado de manera voluntaria, aunque este retraso implique una afectación negativa en el sujeto (Steel 2007). De acuerdo con Schouwenburg (2004) no todas las conductas dilatorias pueden entenderse como procrastinación, por ejemplo, un alumno puede prolongar de forma consciente el tiempo que dispone para prepararse ante un examen, con el fin de que el docente precise los temas que se abordarán en dicha evaluación. En ese sentido, según este autor, la procrastinación puede clasificarse en dos tipos, en el primero, se presenta una conducta dilatoria no premeditada, mientras que, en el segundo, la conducta procrastinadora se convierte en un hábito generalizado.

A propósito, las investigaciones sobre la procrastinación se han desarrollado mayoritariamente con estudiantes, dando lugar al concepto de procrastinación académica, entendida como la dilación del desarrollo de responsabilidades académicas tales como; estudiar para los exámenes, hacer tareas y escribir

trabajos finales. Se debe tener en cuenta que los alumnos presentan conductas de procrastinación esporádica, sin embargo, este comportamiento puede convertirse en un problema al ser reiterativo o crónico, puesto que esto conlleva a efectos adversos tales como; falta de organización, falta de la gestión del tiempo, bajo rendimiento académico e incluso deserción (Schouwenburg, 2004). De allí surge la necesidad de investigar sobre este comportamiento en universitarios; las autoras Solomon y Rothblum (1984) plantearon la existencia de múltiples razones que inciden en la procrastinación académica como: La aversión a la tarea, el miedo al fracaso, falta de asertividad y confianza, la ansiedad ante la evaluación y la rebelión. Adicionalmente, mencionan que, 28% de los estudiantes posponen la preparación para un examen, 30% aplaza las lecturas semanales y el 46% posterga las tareas de escritura finales.

En el contexto colombiano, según Garzón et al (2019) el 32% de los universitarios aplazan la acción de estudiar para los exámenes y el 27% pospone la escritura de trabajos, adicionalmente, se evidencia que, las razones para procrastinar que registraron niveles altos son, miedo a la evaluación, pereza y rebelión. Estos autores manifiestan que los estudios sobre este fenómeno son escasos, exceptuando algunas investigaciones realizadas en Perú y Colombia, además sugieren que la procrastinación incide tanto en el desempeño académico, como también en las quejas de estrés, ansiedad o depresión lo cual podría explicar la relación entre este comportamiento con la presencia de malestares psicológicos. Por lo anterior, se resalta la necesidad de investigar sobre la procrastinación en el ámbito de la educación superior colombiana puesto que este fenómeno tiene implicaciones en la salud mental y en el rendimiento académico de los estudiantes.

De acuerdo con lo anterior, Ferrari (2004) establece correlaciones entre la procrastinación académica y variables psicológicas, lo cual sugiere que este comportamiento está influenciado por factores emocionales y cognitivos, entendiendo que la procrastinación académica es un fenómeno complejo que puede presentarse en estudiantes con características diversas, resaltando que no existe un único perfil procrastinador; por lo tanto, es fundamental comprender que procrastinar no es simplemente aplazar acciones importantes sin justificación, ya

que se han identificado algunas manifestaciones del comportamiento procrastinador como el miedo al fracaso (Schouwenburg 1995), y algunas distorsiones cognitivas comunes, las cuales están divididas en dos factores: el primero, incluye pensamientos que aumentan la ansiedad sobre la tarea pensando que es poco útil esforzarse para completarla, naturalmente estos pensamientos predominan en las personas cuya procrastinación se distingue por la ansiedad o la falta de autoeficacia, en el segundo, se presentan pensamientos para disminuir dicha ansiedad tales como, “ lo haré esta noche” “ no me voy a preocupar” “ lo haré después” (Ferrari1995). Se evidencia entonces que, los procrastinadores tienen dificultades para gestionar el tiempo y organizar de manera efectiva sus actividades diarias, lo cual genera una falta de planeación que puede llevar a presentar niveles de ansiedad y preocupación, aumentando el ciclo de la procrastinación.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental explorar estas particularidades ya que la procrastinación puede manifestarse de diversas maneras en la población estudiantil. Como indican Solomon (1984), Schouwenburg y Ferrari (2004) hay múltiples factores psicológicos que influyen en este fenómeno, entre los cuales se encuentran la depresión, la ansiedad, el miedo al fracaso, los patrones evitativos y el perfeccionismo. Por lo tanto, es fundamental reconocer que la procrastinación no es solo un acto de dilación, sino que puede interrelacionarse con otras variables como el estrés académico y la adicción a las redes sociales. En ese sentido, el objetivo de este trabajo fue determinar la correlación entre las variables de adicción a redes sociales, estrés académico y procrastinación académica, con el fin de contribuir con la investigación de estos fenómenos en los universitarios.

Método

Este trabajo fue carácter transversal, no experimental y correlacional y se llevó a cabo con 561 estudiantes de pregrado de una universidad pública en Bogotá que cuenta con diferentes programas de licenciatura, cuyas edades estaban en el rango de 17 y 34 años. Para aplicar los cuestionarios, se incluyó una pregunta de filtro como consentimiento informado para confirmar que su participación fue voluntaria.

Instrumentos y variables

Cuestionario de adicción a redes sociales (ARS)

Con el propósito de desarrollar un instrumento para estudiar la adicción a las redes sociales, Ecurra y Salas (2014) diseñaron y validaron un cuestionario dirigido a estudiantes universitarios, basado en los criterios del DSM-IV para los trastornos mentales. Este cuestionario, compuesto por 24 ítems, utiliza una escala Likert de 5 puntos, cuyas respuestas varían de “nunca” a “siempre”. Se divide en tres secciones que miden diferentes dimensiones: 1) Obsesión por las redes sociales, relacionada con la preocupación constante por no poder acceder a dichas plataformas; 2) Falta de control personal, que evalúa la inquietud generada por el uso descontrolado de las redes sociales y su impacto en algunas responsabilidades como estudiar; 3) Uso excesivo, la cual indaga sobre la percepción del tiempo dedicado a navegar en las redes sociales. En el contexto colombiano, la validación de este instrumento se realizó mediante la revisión de expertos de la Universidad de Nariño, lo que permitió una adecuada adaptación lingüística y una sólida validez de contenido y consistencia interna en las tres dimensiones. Éste es el primer instrumento validado en Colombia para apoyar procesos clínicos y programas de prevención e intervención relacionados con la adicción a las redes sociales (Rosero et al., 2022).

Inventario SISCO del estrés académico

El inventario SISCO fue diseñado y validado por Barraza en 2008, y se enfoca en el estrés académico percibido por estudiantes en el contexto educativo. El inventario está basado en un modelo sistémico cognoscitivista, el cual aborda el estrés como un proceso secuencial compuesto por tres dimensiones: Estresores, síntomas, y estrategias de afrontamiento. El instrumento inicia con una pregunta de filtro para identificar si el participante ha experimentado estrés durante el semestre, seguida de un ítem que evalúa la intensidad del estrés percibido en una escala de 1 (Poco) a 5 (Mucho). Posteriormente, la primera sección del inventario incluye 8 preguntas que exploran la frecuencia con que los estudiantes perciben

las demandas académicas como estresores, mientras que la segunda sección, con 15 ítems, indaga sobre la frecuencia de los síntomas asociados a estos estresores.

Finalmente, la tercera sección, compuesta por 6 ítems, aborda las estrategias de afrontamiento empleadas. Las respuestas se miden en una escala Likert de cinco puntos, que varían desde "nunca" hasta "siempre". El contexto de este estudio se centró en identificar las causas del estrés y las estrategias de afrontamiento utilizadas por los estudiantes, sin analizar la dimensión de los síntomas.

Escala de procrastinación académica (PASS)

La prueba PASS Procrastination Assesment Scale Students se desarrolló en 1984 por Solomon y Rothblum, y, posteriormente fue validada en Colombia en el 2017 por Garzón y Gil. Esta prueba consta de 44 ítems divididos en dos secciones. La primera de ellas contiene 18 ítems y su objetivo es medir la frecuencia de la procrastinación en la que se incluyen la escritura de un trabajo académico, estudiar para los exámenes, repasar apuntes de clase, trámites administrativos, reuniones con tutores entre otras actividades académicas. Por su parte, en la segunda sección, los 26 ítems restantes abordan las razones para procrastinar, a saber, búsqueda de excitación, falta de energía y autocontrol, perfeccionismo, ansiedad ante la evaluación y poca asertividad y confianza. Asimismo, se examina el grado en que desea disminuir este comportamiento; para responder este cuestionario se utilizó una escala Likert.

Procedimiento

Los datos fueron recolectados a través de la herramienta de Microsoft Forms, además, los estudiantes encuestados fueron contactados por distintos medios, una de las estrategias consistió en solicitar a los profesores de distintas licenciaturas permitir a sus alumnos responder los instrumentos. En cuanto a los criterios de inclusión se requirió que los participantes fueran estudiantes activos de pregrado de la institución y, responder afirmativamente a la pregunta de filtro acerca del consentimiento informado.

Para evaluar la adicción a redes sociales, se seleccionaron únicamente los

estudiantes que informaron hacer uso de las mismas, mientras que, para el estrés académico, se seleccionaron aquellos estudiantes que indicaron haber experimentado situaciones de preocupación o nerviosismo durante el tiempo lectivo. Una vez se recopilaron los datos, fueron procesados en el software SPSS en donde se aplicó la prueba de correlación.

Resultados

Resultados del Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (ARS)

A continuación, se presenta el análisis descriptivo del cuestionario de Adicción a Redes Sociales y los niveles que se encontraron en la población estudiada, el cual presenta un Alfa de Cronbach de (0,915), evidenciando una excelente consistencia interna. (Ver tabla 1)

Tabla 1 Niveles de adicción a las redes sociales

	Baremo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	0 – 32	252	44,9	45,5
Moderado	33 – 64	280	49,9	96,0
Alto	65 – 96	22	3,9	100,0
Total		554	98,8	

Elaboración propia (2023)

Para el análisis descriptivo, se excluyó el 1,2 % de los participantes quienes reportaron no hacer uso de las redes sociales. En la muestra analizada, los niveles de adicción se distribuyeron de la siguiente manera: 44,9% (252 participantes) presentó un grado bajo de adicción, el 49,9% (280 participantes) mostró un grado moderado, y el 3,9% (22 estudiantes) presentó un grado alto de adicción.

Resultados del Inventario SISCO del Estrés Académico

El Inventario SISCO presenta un Alfa de Cronbach de (0,728), lo que indica una consistencia interna moderada. A continuación, se presentan los niveles de estrés percibidos por los estudiantes. (Ver tabla 2)

Tabla 2 Niveles de estrés académico

	Baremo	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Moderado	34 – 66	288	54,1	54,1
Alto	67 – 100	244	45,9	100,0
Total		532	100,0	

(Elaboración propia 2023)

En el análisis descriptivo, se excluyó al 5,2% de los participantes que manifestaron no experimentar situaciones de preocupación o nerviosismo en el contexto académico durante el semestre. Entre los participantes que reportaron percibir estrés académico, ninguno presentó un nivel bajo. La mayoría percibió un nivel moderado; sin embargo, el 45,9% (244 estudiantes) reportaron un nivel severo, reflejando un alto grado de malestar y preocupación debido a las exigencias académicas.

Resultados de la Escala de Procrastinación Académica en Estudiantes (PASS)

Esta escala presenta un Alfa de Cronbach de (0,922), lo cual demuestra una alta consistencia interna. La siguiente tabla muestra los resultados de la regularidad con la que los estudiantes procrastinan. (Ver tabla 3)

Tabla 3 Regularidad en la procrastinación

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Bajo	125	22,46	23,5
Moderado	356	63,28	86,5
Alto	80	14,25	100,0
Total	561	100,0	

(Elaboración propia 2023)

De acuerdo con la regularidad de la procrastinación en los encuestados, se obtuvo que el 63,28% registró un nivel moderado, seguido del 22,46% en nivel bajo y 14,26% nivel alto. Cabe resaltar que el interés por disminuir la procrastinación académica entre los estudiantes fue de 53,48% lo que indica un nivel alto, seguido del nivel bajo con 5,17% y el nivel moderado con 41,35%.

Análisis correlacional

En este apartado se presentan las correlaciones encontradas en las variables estudiadas, en las cuales se evidencia que todas las correlaciones son positivas, como se puede evidenciar en la tabla 4:

VARIABLES	ARS	SISCO	PASS
Adicción a redes	-	,346**	,415**
Estrés académico	-	-	,239**
Procrastinación	-	-	-

Tabla 4 correlación variables sociales

académica

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Al correlacionar de manera general la adicción a las redes sociales, el estrés académico y la procrastinación académica, se encontró una asociación positiva y significativa entre todas las variables, comprendiendo que éstas aumentan proporcionalmente. Específicamente, la relación entre la adicción a redes y el estrés académico presentó un coeficiente de Pearson de ($,346^{**}$), por su parte, la procrastinación y el estrés académico registró un coeficiente de Pearson de ($,239^{**}$). Finalmente, la adicción a redes sociales y la procrastinación obtuvo un puntaje de ($,415^{**}$).

Discusión

Los hallazgos de esta investigación evidencian una correlación positiva y significativa entre las variables analizadas, esto indica que los estudiantes que tienen mayores niveles de adicción a redes sociales, tienden a posponer sus responsabilidades académicas así como a incrementar la percepción del estrés en entornos académicos. En particular, 50,54 % de la población presentó un nivel moderado de adicción a las redes sociales, mientras que, un 45,49% reportó un nivel bajo, por último, el 3.9% mostró un nivel alto. Lo anterior, emerge como un aspecto que debe monitorearse ya que puede existir una tendencia a incrementar con el tiempo, lo cual puede tener repercusiones negativas en el bienestar y en el rendimiento académico Daza (2020) y Amador (2021). Por otro lado, aunque los casos con un alto nivel de adicción son reducidos, se pone en manifiesto la necesidad de seguir investigando las afectaciones que pueden experimentar los estudiantes que presentan dichos niveles.

En lo que respecta al estrés académico, los resultados reflejan que el porcentaje de estudiantes que no experimentaron estrés fue de tan solo el 5.2%, mientras que, el 54,14% reportó un grado moderado y el 45.9 % un nivel alto de estrés. Lo anterior sugiere que la mayoría de los estudiantes perciben que deben enfrentarse a demandas significativas en el entorno académico lo que aumenta su estrés. Estos resultados sustentan lo planteado por Silva et al., (2020) y Ávila et al., (2018) quienes reportan la presencia de estrés en universitarios debido a sucesos estresantes durante el semestre; Además, plantean que los estudiantes que

perciben altos niveles de estrés por tiempos prolongados, pueden desfavorecer su rendimiento académico y ocasionar un desequilibrio sistémico en su bienestar general.

Por otra parte, los niveles de procrastinación académica medidos mediante el PASS mostraron que el 22.46% de los participantes considera tener un nivel bajo de procrastinación, el 63.28% nivel moderado y, el 23.89% nivel alto. De igual modo, se evidencia que el 53.48% de los estudiantes manifiesta interés por reducir la procrastinación lo cual puede sugerir que, los estudiantes consideran que esto puede tener consecuencias negativas en su rendimiento académico, alineándose con lo planteado por Garzón y Gil (2016).

Ahora bien, este estudio encontró una correlación significativa entre la adicción a redes sociales y el estrés académico, coincidiendo con estudios de Araujo y Pinguz (2017), Zhao (2023) y Escandón (2021), quienes también observaron que a mayor estrés mayor adicción a las redes sociales. Sin embargo, estos resultados difieren del estudio de Chávez y Coaquira (2022) quienes no hallaron relación estadísticamente significativa entre ambas variables. En ese sentido, se sugiere que el estrés académico puede llevar a los estudiantes a usar desmedidamente las redes sociales como una forma de afrontar malestares emocionales y además, que existe una relación bidireccional, donde el uso excesivo de las redes sociales puede afectar el desarrollo de las tareas académicas, lo cual puede incrementar la percepción de estrés en el ámbito académico.

Adicionalmente, este estudio encontró una relación significativa entre el estrés y la procrastinación académica, coincidiendo con los resultados de Magnín (2021) y Jiménez (2021), quienes también evidenciaron que a mayor procrastinación mayor estrés académico; de igual manera, Quispe (2020) señala que los estudiantes recurren a la procrastinación cuando se sienten desbordados por las exigencias académicas, lo cual sugiere que la procrastinación puede ser una estrategia para afrontar el estrés proporcionando alivio momentáneo frente a los estresores del contexto académico, asumiendo consecuencias negativas a largo plazo. No obstante, estos resultados contrastan con lo expuesto por Espín (2023), quien no

encontró correlación entre ambas variables; del mismo modo, Barraza y Barraza (2019) mencionan que, aunque no existe una correlación directa entre la procrastinación y los estresores académicos, si existe una correlación negativa con las estrategias de afrontamiento del estrés.

Por último, en la presente investigación se encontró una correlación positiva y significativa entre la adicción a las redes sociales y la procrastinación académica en universitarios, lo cual sustenta hallazgos previos de autores como Núñez y Cisneros (2019) y Suárez et al., (2022). Con base en lo anterior, se puede inferir que las redes sociales podrían funcionar como un mecanismo de escape frente a las responsabilidades académicas, lo cual, a su vez, podría aumentar la procrastinación en ciertos estudiantes, validando lo planteado por Sirois y Tosti (2012), quienes mencionan que los procrastinadores suelen priorizar el alivio emocional instantáneo, dejando de lado las recompensas a largo plazo.

Conclusiones:

En el presente estudio, se ha investigado la relación entre la adicción a las redes sociales, el estrés y la procrastinación académica en estudiantes universitarios de Bogotá. A través del análisis estadístico de los datos recopilados, se han identificado correlaciones en el contexto educativo. Los hallazgos sugieren que la adicción a las redes sociales, no solo afecta el tiempo dedicado al estudio, sino también se asocia con niveles elevados de estrés académico y un aumento en la tendencia a procrastinar.

Estos resultados permiten concluir que existe una interrelación significativa entre las variables y la muestra estudiada, lo cual plantea implicaciones para el estudio de intervenciones educativas orientadas a mejorar el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. A continuación, se detallan las conclusiones específicas derivadas de los resultados obtenidos y su relevancia en el ámbito académico.

En primer lugar, la correlación entre estrés académico y procrastinación académica observada tiene un coeficiente de Pearson de (0,239**), la cual, a pesar de ser débil es significativa. Lo anterior sugiere que los universitarios que perciben altos

niveles de estrés también tienden a procrastinar más. La relación puede interpretarse como la incapacidad de los alumnos para concentrarse o gestionar adecuadamente las tareas, ocasionando la postergación de las mismas.

Ahora bien, de acuerdo con la correlación de las variables adicción redes sociales y estrés académico, la cual indicó un coeficiente de Pearson de ($,346^{**}$), evidencia una relación moderada entre las variables. Esto sugiere que a medida que aumenta la adicción a las redes sociales, también tiende a aumentar el estrés académico en los estudiantes. Este hallazgo es importante, ya que implica que el uso excesivo de dichas plataformas podría contribuir a un ambiente académico más estresante, lo cual podría tener efectos negativos en el desempeño académico.

Por otra parte, la relación entre adicción a redes sociales y procrastinación académica presentó un puntaje de ($,415^{**}$); evidenciando que los estudiantes con mayor adicción a redes sociales, son más propensos a procrastinar en sus tareas académicas. Este resultado, refuerza la idea de que el tiempo invertido en redes sociales puede distraer y disminuir la productividad académica, llevando a una postergación en el cumplimiento de responsabilidades académicas.

Sumado a lo anterior, la adición a redes sociales, impulsada por elementos como notificaciones y múltiples contenidos constantes, puede llevar a los estudiantes a desarrollar patrones de uso excesivo. Si bien no todos los estudiantes interactúan de la misma manera con estas plataformas, es problemático establecer un límite entre el uso normal y patológico, ya que éstas interacciones se han normalizado en diferentes contextos, siendo empleadas para diferentes propósitos. Cabe mencionar que la adicción a redes sociales no es reconocida oficialmente como un trastorno mental, lo cual indica que es un campo investigativo en evolución y que requiere más estudios para comprender sus efectos en el comportamiento y bienestar de los estudiantes.

Por último, se propone continuar con el estudio en torno a las variables investigadas en donde se apliquen diversas maneras para la recopilación de datos que permita conocer nuevas perspectivas además de las obtenidas por medio del autoinforme.

Aunque se han realizado esfuerzos para investigar en torno a estos fenómenos, en el contexto latinoamericano sigue siendo escaso, puesto que la mayoría de los estudios se centran en las correlaciones y no se ha explorado suficientemente las intervenciones experimentales, con el propósito de comprender estos fenómenos. De igual forma, se sugiere ampliar el número de estudios experimentales que evalúen estrategias para abordar estas temáticas, así como incluir diversas poblaciones y contextos educativos como la modalidad virtual, en donde se pueden enfrentar retos académicos distintos a la presencialidad, lo que posibilitaría obtener una comprensión más completa de estas variables.

Referencias bibliográficas

Alfonso Águila, B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R., & Nieves Achon, Z. (2015).

Estrés académico. *Edumecentro*, 7(2), 163–178.

http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-28742015000200013

Amador-Ortíz, C. M. (2021). Influencia de la adicción a las redes sociales en la reprobación escolar de estudiantes de nivel licenciatura. *CienciaUAT*, 62–72.

<https://doi.org/10.29059/cienciauat.v16i1.1510>

American Psychological Association (Ed.). (2020). *STRESS IN AMERICA™ 2020 A National Mental Health Crisis*. <https://www.apa.org/news/press/releases/stress/2020/sia-mental-health-crisis.pdf>

Andreassen, C. S. (2015). Online social network site addiction: A comprehensive review.

Current Addiction Reports, 2(2), 175–184. <https://doi.org/10.1007/s40429-015-0056-9>

Araujo, H. J. A., Román, N. Q., Ríos, K. M. S., Andrade, J. J. P., Fernández, J. C., & Cjuno, J. (2022).

Adicción a redes sociales y procrastinación académica en universitarios de la selva peruana.

Revista Eugenio Espejo, 16(3), 4–14. <https://doi.org/10.37135/ee.04.15.02>

Araujo Quinto, M. R., & Pinguz Torres, A. M. (2017). *Estrés académico y adicción a redes sociales en universitarios de la Molina* [Universidad San Ignacio de Loyola].

<https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/a5204cd3-7822-499b-b92a-dfdd72faf23f/content>

<https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/2798956>

- Ardila Novas, I. S., Orozco Castaño, P. A., & Potosí Chamorro, B. A. (2022). *Adicción a las redes sociales en estudiantes de la Universidad Cooperativa sede Villavicencio*. <https://repository.ucc.edu.co/items/cda70c69-6db3-4b41-9eac-409943119e7b>
- Ávila, I. Y. C. (2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Investigación en Enfermería Imagen y Desarrollo*, 20, 1–11. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANA.IE20-2.EAEE>
- Barahona Ariza, A. E., López Londoño, A., Luna Alcalde, M. A., & Vidal Ramirez, K. G. (2019). *Adicción a las redes sociales en jóvenes con edades entre los 18 a 25 años pertenecientes a la tecnología en seguridad y salud en el trabajo del centro agropecuario del SENA Regional Cauca*.
- Barraza Macías, A. (2008). El estrés académico en alumnos de maestría y sus variables moduladoras: un diseño de diferencia de grupos. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 270-289.
- Barraza Macías, A. (2011). La gestión del estrés académico por parte del orientador educativo.: El papel de las estrategias de afrontamiento. *Visión Educativa IUNAES*, 5(11), 36–44. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034497>
- Barraza Macias, A. (2018). *INVENTARIO SISCO SV-21 Inventario Sistémico Cognoscitivista para el estudio del estrés académico*. Ecorfan. https://www.ecorfan.org/libros/Inventario_SISCO_SV-21/Inventario_sist%C3%A9mico_cognoscitivista_para_el_estudio_del_estr%C3%A9s.pdf
- Barraza Macías, A., & Barraza Nevárez, S. (2019). Procrastinación y estrés. Análisis de su relación en alumnos de educación media superior. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, 28, 132–151. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2602>.
- Becoña, E. (2018). Adicciones comportamentales: separando el grano de la paja. *Revista Profesional y Académica Sobre Adicciones*, 34, 11–20.
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, C. (2020). Covid-19: transformación radical de la digitalización en las instituciones universitarias. *Campus virtuales*, 9(2), 25–34. <http://www.uajournals.com/ojs/index.php/campusvirtuales/article/view/713/410>
- Cañon Buitrago, S. C., Castaño Castrillón, J. J., Hoyos Monroy, D. C., Jaramillo Hernández, J. C., Leal Ríos, D. R., Rincón Viveros, R., Sánchez Preciado, E. A., & Urueña Calderón, L. S. (2016). Uso de internet y su relación con la salud en estudiantes universitarios de la ciudad de Manizales (Caldas-Colombia), 2015-2016. *Archivos de Medicina (Manizales)*, 16(2), 312–325. <https://doi.org/10.30554/archmed.16.2.1735.2016>

Castillo Ávila, Irma Yolanda, Barrios Cantillo, Arleth, Alvis Estrada, Luis R. (2018). Estrés académico en estudiantes de enfermería de Cartagena, Colombia. *Información en enfermería: Imagen y desarrollo* , 20. [https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/IE/20-2%20\(2018-II\)/145256681002/](https://revistas.javeriana.edu.co/files-articulos/IE/20-2%20(2018-II)/145256681002/)

Chávez Arizala, J. F., & Coaquira Tuco, C. M. (2022). Adicción a redes sociales y estrés académico en estudiantes ecuatorianos de nivel tecnológico. *Apuntes universitarios*, 12(3), 17–37. <https://doi.org/10.17162/au.v12i3.1101>

Daza Pinilla, W. (2020). *Estado de la adicción a las redes sociales e internet y rendimiento académico*.

Escandon, G. C. (2021). *Adicción a las redes sociales y estrés académico, en estudiantes universitarios de psicología de una universidad privada, Lima 2021*

Espín Rosales, J. T., & Vargas Espín, A. D. P. (2023). Procrastinación y estrés académico en estudiantes universitarios: Procrastination and Academic Stress in College Students. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(1), 551–563. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.272>

Espinosa-Castro, J.-F., Hernández-Lalinde, J., Rodríguez, J. E., Chacín, M., & Bermúdez-Pirela, V. (2020). *Influencia del estrés sobre el rendimiento académico*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.4065032>

Estrada Araoz, E. G., Gallegos Ramos, N. A., & Huaypar Loayza, K. H. (2020). Procrastinación académica en estudiantes peruanos de educación superior pedagógica. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 8(2), 57–65. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v8i2.382>

Ferrari, J. R., Johnson, J. L., & McCown, W. G. (1995). *Procrastination and Task Avoidance* (Vol.268). Springer US.

Ferrari, J. R. (2004). Trait Procrastination in academic settings. En H. C. Schouwenburg, C. Lay, T. A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (Vol. 250). American Psychological Association.

García del Castillo, J. A. (2013). Adicciones Tecnológicas: El Auge De Las Redes Sociales. *Salud y Drogas*, 5–13.

Garzón Umerenkova, A., & De la Fuente Arias, J. (2019). Características y dimensiones de la procrastinación académica en estudiantes universitarios colombianos. En *Diálogos sobre Investigación: Avances Científicos Konrad Lorenz* (pp. 53–80). Fundación Universitaria Konrad Lorenz.

- Garzón Umerenkova, A., & Gil Flores, J. (2016). El papel de la procrastinación académica como factor de la deserción universitaria. *Revista complutense de educación*. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- Jiménez, G., Torres, M., & García, P. (2021). *Relación entre la procrastinación académica, el estrés académico y el manejo del tiempo en estudiantes universitarios*. Santo Domingo: Universidad Iberoamericana (UNIBE).
- Joseph, N., Nallapati, A., Machado, M. X., Nair, V., Matele, S., Muthusamy, N., & Sinha, A. (2020).

Assessment of academic stress and its coping mechanisms among medical undergraduate students in a large Midwestern university. *Current Psychology (New Brunswick, N.J.)*, 40(6), 2599–2609. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00963-2>
- Jurado-Botina, L., Montero-Bolaños, C., Carlosama-Rodríguez, D., & Tabares-Díaz, Y. (2022). Estrés académico en estudiantes universitarios de Iberoamérica: una revisión sistemática. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 2021(2), 1–18. <https://doi.org/10.18270/chps.v2021i2.3917>
- Kandell, J. J. (1998). Internet addiction on campus: The vulnerability of college students.

Cyberpsychology & behavior: the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society, 1(1), 11–17. <https://doi.org/10.1089/cpb.1998.1.11>
- Karyotaki, E., Cuijpers, P., Albor, Y., Alonso, J., Auerbach, R. P., Bantjes, J., Bruffaerts, R., Ebert, D. D., Hasking, P., Kiekens, G., Lee, S., McLafferty, M., Mak, A., Mortier, P., Sampson, N. A., Stein, D. J., Vilagut, G., & Kessler, R. C. (2020). Sources of stress and their associations with mental disorders among college students: Results of the world health organization world mental health surveys international college student initiative. *Frontiers in Psychology*, 11, 1759. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01759>
- Kemp, S. (2023, enero 26). *Digital 2023: Global overview report*. DataReportal – Global Digital Insights. <https://datareportal.com/reports/digital-2023-global-overview-report>
- Kuftyak, E. (2022). Procrastination, stress and academic performance in students. *VII International Forum on Teacher Education*, 5, 965–974.
- Magnín, L. R. (2021). *Relación entre procrastinación académica y estrés académico en estudiantes de psicología de Paraná*. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13817>
- Núñez Guzmán, R. L., & Carol, C.-C. B. (2019). Adicción a Redes Sociales y Procrastinación Académica en Estudiantes Universitarios. *Nuevas Ideas En Informática Educativa*, 15, 114–120. <https://bit.ly/3bDWK90>

Quispe Martijena, C. (2020). *Estrés académico y procrastinación académica en estudiantes de una universidad de Lima Metropolitana*.
https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/RPUC_b28f449a415481f6f69d7e15264b600b

Román, C. A., Hernández, & Rodríguez, Y. (2011). EL ESTRÉS ACADÉMICO: UNA REVISIÓN CRÍTICA DEL CONCEPTO DESDE LAS CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 14(2).
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/repi/article/view/26023>

Rosero Bolaños, A. D., Eraso Meléndez, J. S., Villalobos Galvis, F. H., & Herrera López, H. M. (2022).

Validación del Cuestionario de Adicción a las Redes Sociales (ARS) en una muestra de adolescentes colombianos. *Informes psicológicos*, 22(2), 29–45.
<https://doi.org/10.18566/infpsic.v22n2a02>

Schouwenburg, H. C. (1995). Academic Procrastination. En *Procrastination and Task Avoidance* (pp. 71–96). Springer US.

Schouwenburg, H. C. (2004). Procrastination in academic settings. En H. C. Schouwenburg, C. Lay, T.

A. Pychyl, & J. R. Ferrari (Eds.), *Counseling the procrastinator in academic settings* (Vol. 250).

American Psychological Association. Silva-Ramos, M. F., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 79, 75–83. <https://doi.org/10.33064/iycuaa2020792960>

Sirois, F. M., & Tosti, N. (2012). Lost in the moment? An investigation of procrastination, mindfulness, and well-being. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy: RET*, 30(4), 237–248. <https://doi.org/10.1007/s10942-012-0151-y>

Solomon, L. J., & Rothblum, E. D. (1984). Academic procrastination: Frequency and cognitive-behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503–509.
<https://doi.org/10.1037/0022-0167.31.4.503>

Steel, P. (2007). The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential self-regulatory failure. *Psychological Bulletin*, 133(1), 65–94.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.133.1.65>

Suárez-Perdomo, A., Ruiz-Alfonso, Z., & Garcés-Delgado, Y. (2022). Profiles of undergraduates' networks addiction: Difference in academic procrastination and performance. *Computers & Education*, 181(104459), 104459.

<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104459>

Silva-Ramos, M., López-Cocotle, J. J., & Meza-Zamora, M. E. C. (2020). Estrés académico en estudiantes universitarios. *Investigación y Ciencia de la Universidad Autónoma de Aguascalientes*, 28(79), 75–83.
<https://doi.org/10.33064/IYCUIAA2020792960>

Zhao, L. (2023). Social media addiction and its impact on college students' academic performance: The mediating role of stress. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 32(1), 81–90. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-0063>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Felipe Daniel Quiroga Acero

**Estrategias Educativas de Emergencia: Lecciones de Colombia y Argentina
para Escenarios Futuros.**

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250130/art03>

Fecha de Recepción: 31 de octubre de
2024

Fecha de Aceptación: 18 de enero de 2025

Como Citar: Quiroga Acero, F. D. (2025). Estrategias Educativas de Emergencia: Lecciones de Colombia y Argentina para Escenarios Futuros. Discimus. Revista Digital De Educación, 4(1), 53-82.
<https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/110>

Estrategias Educativas de Emergencia: Lecciones de Colombia y Argentina para Escenarios Futuros.

Emergency Education Strategies: Lessons from Colombia and Argentina for Future Scenarios.
Felipe Daniel Quiroga Acero¹.

Resumen

Este estudio explora las estrategias educativas implementadas en Colombia y Argentina durante la pandemia de COVID-19, resaltando las lecciones aprendidas para mejorar la equidad en la educación en escenarios de emergencia. A través de una revisión integrativa, se examinaron fuentes académicas, normativas y entrevistas con expertos. El estudio reconoce la resiliencia de las comunidades educativas, y enfatiza que esta debe incluir apoyo institucional adecuado. El análisis también revela cómo la emergencia exacerbó las desigualdades educativas, particularmente en el acceso a tecnologías digitales. Además, presenta la importancia de la gestión del riesgo, enfatizando la necesidad de evaluaciones de vulnerabilidad y una planificación estructural que mitigue el impacto de futuras emergencias. Se argumenta que la preparación anticipada evita respuestas reactivas o asistencialistas y contribuye a construir sistemas educativos más sostenibles. Asimismo, se retoma el rol social de las instituciones educativas, que es fundamental, ya que la colaboración entre docentes y comunidades es clave

para superar los desafíos. También muestra cómo, aunque la educación virtual fue efectiva en algunos casos, no puede reemplazar la presencialidad y debe complementarse con recursos adecuados para garantizar la equidad. Finalmente, se destaca la relevancia de la salud mental y el bienestar socioemocional de los estudiantes, considerando este aspecto esencial en las políticas educativas futuras. Las lecciones aprendidas sugieren la necesidad de enfoques inclusivos, colaborativos y basados en la gestión del riesgo para fortalecer la equidad y la resiliencia del sistema educativo ante futuras emergencias.

Palabras Clave

Educación en emergencias, estrategias pedagógicas, equidad educativa, pandemia COVID-19 y brecha digital.

¹ Universidad Antonio de Nariño.

Abstract

This study explores the educational strategies implemented in Colombia and Argentina during the COVID-19 pandemic, highlighting the lessons learned to improve equity in education in emergency contexts. Through an integrative review, academic and normative sources, as well as interviews with education policy experts from both countries, were examined. The study emphasizes the resilience of educational communities but warns against romanticizing this resilience, as doing so may undermine the need for adequate institutional support. The analysis also reveals how the emergency exacerbated educational inequalities, particularly regarding access to digital role of educational institutions, noting that collaboration between teachers, families, and communities is key to overcoming challenges. Additionally, while virtual education was effective in some cases, it cannot replace in-person education and must be complemented by adequate resources to ensure equity.

Finally, the study stresses the relevance of students' mental health and socio-emotional well-being, considering this an essential aspect for future educational policies. The lessons learned suggest the need for inclusive, collaborative, and risk-based approaches to strengthen the equity and resilience of the educational system in the face of future emergencies. technologies. Furthermore, it underscores the importance of risk management, emphasizing the need for vulnerability

assessments and structural planning to mitigate the impact of future emergencies. The study argues that anticipatory preparation prevents reactive or welfarist responses and helps build more sustainable educational systems. It also highlights the fundamental social

Keywords

Education in emergencies, Pedagogical strategies, Educational equity, COVID-19 pandemic, digital divide.

Introducción

La literatura evidencia que la gestión de crisis y emergencias impacta la prestación de los servicios educativos. Aunque estos conceptos están relacionados, es crucial diferenciarlos. Una crisis es un momento decisivo, relevante y temporal que puede desordenar los sistemas y generar cambios, positivos o negativos (Lavell, 2000). Este fenómeno implica un cambio súbito, intensificado por la percepción subjetiva y los medios de comunicación, que pueden gestionarlo o exacerbarlo. Como indica Habermas (1984), la crisis dificulta la respuesta a las demandas sociales y altera significativamente el funcionamiento normal de los sistemas, generando incertidumbre y desorden. Aunque temporal, puede prolongarse sin soluciones inmediatas (Lavell, 2000).

En contraste, la emergencia es un estado temporal declarado por autoridades para gestionar eventos específicos que interrumpen los servicios normales, exigiendo respuestas rápidas para mitigar efectos negativos (Lavell, 2000). Mientras que la crisis se caracteriza por un colapso estructural prolongado, la emergencia busca manejar dicho colapso con acciones rápidas y específicas (Lavell, 2000).

La prestación del servicio educativo durante fenómenos emergentes requiere contemplar vulnerabilidad y amenazas. La vulnerabilidad, inherente a la comunidad, puede ser física, económica, política o social, lo que la hace propensa a efectos adversos (Lavell, 2000). Las amenazas, clasificadas como naturales, pseudo-naturales y antropogénicas, combinadas generan riesgos complejos. Cuando las condiciones de vulnerabilidad coinciden con amenazas, una sociedad con alta vulnerabilidad enfrenta mayor riesgo de desastre, incluso ante amenazas no extremas (Lavell, 2000). La gestión del riesgo implica implementar acciones inmediatas para garantizar atención oportuna y minimizar efectos adversos, basándose en recursos disponibles y decisiones ágiles (Lavell, 2000).

En el ámbito educativo, esta respuesta inmediata se conoce como estrategias educativas de emergencia, que buscan continuar la prestación del servicio y mitigar efectos negativos en el desarrollo académico, además fomentar adaptación y resiliencia (Vargas, 2020). Para analizar estas estrategias, es necesario un enfoque

holístico, donde la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1984) ofrece una perspectiva que une la razón instrumental con la razón comunicativa, promoviendo diálogo y consenso. Habermas (1984) critica la reducción de la racionalidad a fines instrumentales, abogando por la acción comunicativa que favorece la transparencia y la cooperación.

En el contexto educativo durante emergencias, esta teoría sugiere que las estrategias deben considerar diversas perspectivas y necesidades, y ofrece herramientas para la resolución de conflictos mediante el diálogo, permitiendo evaluar el manejo de desacuerdos. En consecuencia, la teoría de la acción comunicativa se presenta como un enfoque para analizar la gestión de la comunicación en emergencias educativas y mejorar la participación y legitimidad de las decisiones.

El presente estudio se ubica en el año 2020, en Colombia y Argentina cuando la pandemia de COVID-19 provocó la declaración de estados de emergencia, acompañados de cuarentenas para frenar la propagación del virus y prevenir la saturación de los sistemas de salud.

Durante el confinamiento, las instituciones enfrentaron el desafío de continuar las clases a través de métodos no convencionales, utilizando recursos para ofrecer educación no presencial (Niemczyk et al., 2021; Hernández-Vicente, 2022). La implementación de herramientas tecnológicas y el acceso equitativo a recursos variaron según el contexto, intensificando las brechas educativas en entornos desfavorecidos (Anokhin et al., 2021; Mkhize & Davids, 2023; González-Such et al., 2021; Hordatt et al., 2021; García-Zabaleta et al., 2021).

Al reconocer la educación como un pilar fundamental para el desarrollo humano y social, y su relación con el bienestar de millones de personas. Se valida la importancia de analizar las estrategias educativas implementadas en Colombia y Argentina durante la pandemia para identificar lecciones aprendidas y ofrecer un marco de referencia para futuras intervenciones en emergencia. Además, al integrar la teoría de la acción comunicativa de Habermas, este estudio resalta la importancia del diálogo y la cooperación en la formulación de respuestas educativas,

contribuyendo así a optimizar la prestación del servicio educativo y fortalecer la resiliencia comunitaria ante posibles emergencias.

Metodología

Se presenta una revisión integrativa que retoma la evidencia existente sobre las estrategias educativas en Colombia y Argentina durante la emergencia sanitaria. Este diseño integra diferentes tipos de documentos. Proporcionando una visión amplia que incluye lo teórico con lo práctico. Pertinente para el análisis holístico de la prestación del servicio educativo en escenarios de emergencia.

Objetivo General

Analizar las estrategias educativas implementadas durante la emergencia sanitaria en Colombia y Argentina, identificando las lecciones aprendidas y recomendaciones para la prestación del servicio educativo en eventuales escenarios de emergencia.

Objetivos Específicos

- Analizar las estrategias educativas implementadas en Colombia y Argentina durante la emergencia sanitaria, con énfasis en las desigualdades educativas, incluidas las brechas digitales, en diversos contextos.
- Comparar las medidas adoptadas en Colombia y Argentina para gestionar la emergencia sanitaria en el ámbito educativo.
- Identificar lecciones aprendidas de las estrategias educativas de emergencia implementadas en Colombia y Argentina, y recomendaciones para futuras políticas y prácticas que promuevan la equidad en contextos de emergencia.

Pregunta de Investigación

Se utilizó la herramienta (PICO). Denominada así por sus siglas (POPULATION, INTERVENTION, COMPARISION, OUTCOME). La cual permitió una estructura lógica para la creación del patrón de búsqueda y selección de objetiva de los estudios.

Con el análisis de la problemática surge la pregunta de investigación: ¿Qué estrategias educativas de emergencia se implementaron en Colombia y Argentina durante la pandemia y qué lecciones pueden derivarse de estas experiencias para formular recomendaciones que aporten a la equidad en la prestación del servicio educativo en eventuales escenarios de emergencia?

Una vez la pregunta de investigación fue formulada se inició la búsqueda bibliográfica en bases datos y paginas gubernamentales. Para este proceso se emplearon los siguientes temimos, descriptores y operadores boléanos;

"Emergency education" OR "education in emergencies" OR "pedagogical strategies" OR "virtual learning environments" OR "remote learning" OR "COVID-19" OR "pandemic education" OR "learning inequalities" OR "educational inequalities" OR "COVID-19 impact" OR "educational segregation" OR "dropout" OR "learning losses") AND ("Colombia" OR "Argentina") AND ("systematic review" OR "systematic review of literature" OR "review of literature").

Criterios de Inclusión y Exclusión:

Para garantizar la calidad y validez de la revisión documental, se emplearon los criterios PICO. Los cuales son detallados a continuación:

Tipo de documento: Estudios revisados por pares, normativas oficiales y fuentes académicas publicadas, excluyendo tesis no publicadas.

Población: Instituciones educativas de primaria y bachillerato durante la pandemia, excluyendo otros grupos poblacionales.

Intervención: Estrategias educativas de emergencia implementadas en respuesta a la pandemia, descartando estudios que no abordaran este tema.

Comparación: Documentos que permitieran identificar barreras y brechas educativas en diversos contextos, excluyendo investigaciones que no contaran con información suficiente para realizar comparaciones.

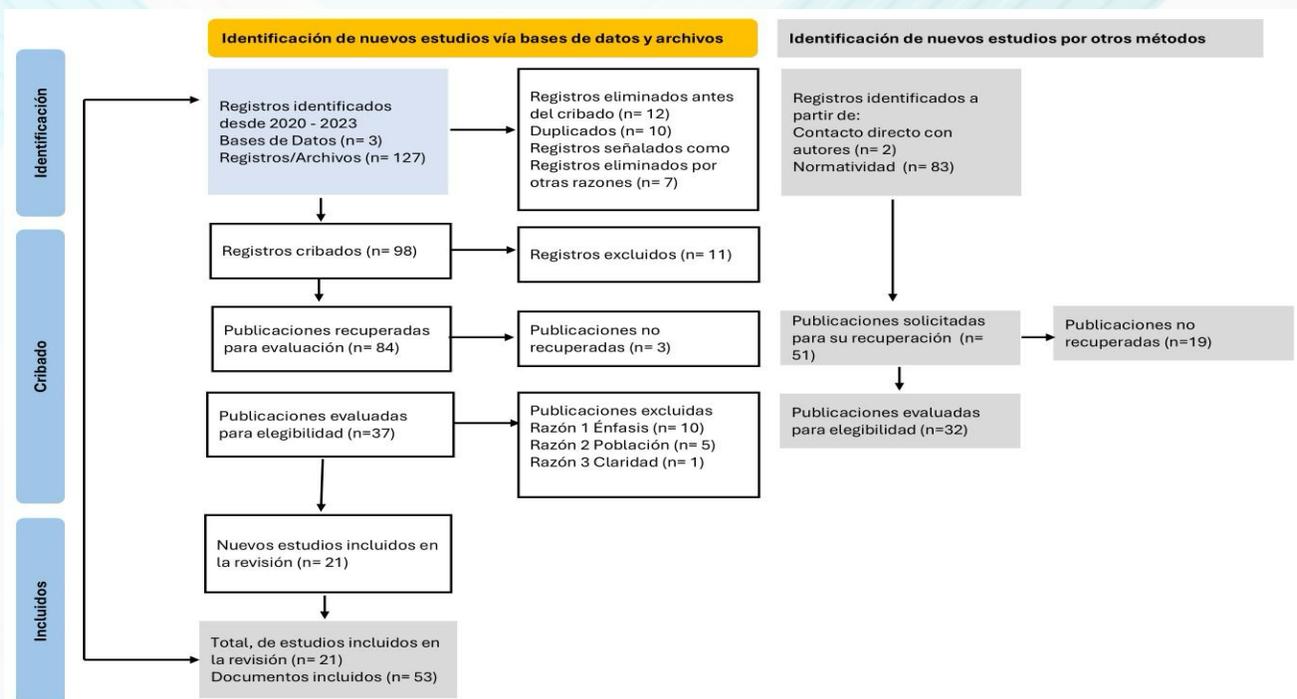
Resultados: Aspectos como acceso a estrategias, impacto en brechas educativas y mitigación de desigualdades, excluyendo aquellos con resultados poco claros o específicos.

Este enfoque metodológico garantiza la pertinencia de las fuentes seleccionadas y su alineación con los objetivos del estudio. Además, permite identificar patrones en datos cualitativos de diversas fuentes e integrar distintos tipos de evidencia, proporcionando una visión integral del fenómeno.

Cribado de Resultados

A continuación, se presenta un diagrama de flujo que ilustra el proceso de selección final de los documentos.

Figura 1.



Flujograma de selección de documentos

Fuente, elaboración propia basado en el flujograma PRISMA

El flujograma muestra que se analizaron dos tipos de textos: 21 documentos académicos y 32 textos normativos emitidos por los gobiernos de Colombia y Argentina, sumando un total de 53 documentos.

Para asegurar la adecuada organización de los datos, se siguieron tres pasos metodológicos. En primer lugar, se realizó una lectura preliminar de los documentos para destacar fragmentos relevantes. A continuación, se llevó a cabo una codificación abierta de forma manual, donde se asignaron etiquetas a estos fragmentos para identificar conceptos clave. Posteriormente, se agruparon estos códigos en categorías más amplias a través de un proceso de codificación axial, lo que permitió reconocer las relaciones entre los conceptos.

Además, el enfoque incluyó entrevistas semiestructuradas a personas seleccionadas por su experiencia y conocimiento en el ámbito educativo quienes se desempeñaron en la educación durante la emergencia sanitaria.

Los entrevistados fueron informados y dieron su consentimiento para participar en el estudio, así mismo fueron anonimizados y son citados de la siguiente manera; Docente investigadora en educación y emergencia sanitaria (E1), Experta en políticas educativas (E2), Docente investigador de Educación en Argentina (E3), Profesional del ministerio de educación (E4) y Docente Orientadora de escuela pública (E5). Las entrevistas, realizadas entre septiembre y octubre de 2024, se centraron en los objetivos del estudio y fueron grabadas, transcritas y analizadas.

Posteriormente, se aplicó la técnica de triangulación para validar las categorías emergentes, comparando publicaciones, entrevistas y documentos normativos. Esto aseguró la consistencia y coherencia de los resultados al contrastar diferentes fuentes de datos, característica clave en la revisión integrativa.

Resultados

Extracción y Síntesis de Datos

Con el objetivo de clasificar y organizar la información, se elaboró una tabla para recopilar los datos relevantes.

Tabla 1.

Documentos analizados

Autores	Año	Título	País	Diseño	Población
Alucin, S., & Monjelat, N.	2023	Desigualdades educativas durante la pandemia en Argentina.	Argentina	Cualitativo, descriptivo entrevistas semiestructuradas	19 docentes de diversas provincias, mayoría públicos.
Atchoarena, D., & Howells, A.	2021	Avances en ciudades de aprendizaje: Aprendizaje continuo y sociedad educativa.	(Colombia, Argentina)	Cualitativo, descriptivo (análisis de casos y revisión de políticas)	No especificado.
Barragán-Moreno, S. P., & Lozano-Galindo, O. L.	2022	VARIABLES explicativas del abandono escolar en Colombia durante COVID-19.	Colombia	Revisión sistemática, descriptiva	125 artículos (2014-2019) y 32 del 2020-2021.
Bond, M.	2021	Escuelas y educación remota de emergencia durante la pandemia.	(EE.UU., Reino Unido, etc.)	Mixto, descriptivo y correlacional (análisis de datos secundarios)	90 artículos educación K-12 durante la pandemia.
Caicedo, K. V., & Zuluaga, Y. E. L.	2015	Educación en emergencias: Un análisis de la	Colombia	Cualitativo, etnográfico participativo	IED de Manizales.

		educación en contextos de crisis.			
Castillo, M., Camargo-Abello, M., & Morales, R.	2011	Decisiones en educación en emergencias.	Colombia	Guía de orientación	Docentes y directivos.
Dabenigno, V., Freytes Frey, A., & Meo, A. I.	2021	COVID-19 y TIC: Estrategias pedagógicas y desigualdades educativas.	Argentina	Cuantitativo, descriptivo	601 docentes de secundaria Provincia Buenos Aires.
Damani, K., et al.	2022	EdTech para niñas ugandesas: Impacto de las tecnologías en su educación secundaria durante la pandemia.	Uganda	Mixto (encuestas y entrevistas con el personal de PEAS)	483 estudiantes
Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., & Rebello, G.	2020	Estrategias educativas de emergencia en la pandemia: Análisis de segregación escolar.	Argentina	Exploratorio, descriptivo	Docentes y directivos.
INEE (Nota institucional)	2021	Notas de orientación sobre enseñanza y aprendizaje.	Global	Cualitativo, revisión de literatura y consulta con expertos	No especificado.
Jaime-Osorio, M. F., & Campos-Perdomo, M. A.	2023	Aprendizaje remoto en tiempos de COVID-19 en Colombia: Hallazgos y perspectivas.	Colombia	Cuantitativo, descriptivo-transversal (encuestas a estudiantes)	101 estudiantes de secundaria y primaria en Neiva y Pitalito.
Kosiyaporn, H., et al.	2023	Características de las intervenciones educativas a	Tailandia	Revisión sistemática	Educación a distancia,

		distancia y resultados en niños de primaria.			síncronas y asincrónicas.
Lavell, A.	2000	Gestión del riesgo: Definición conceptual.	América Latina	Cualitativo, teórico-conceptual (revisión de estudios previos)	No aplica.
Luna, G. M. M., & Martínez, J. E. M.	2022	Gestión educativa más allá del aula: Retos en la emergencia.	Colombia	Cualitativo, descriptivo	Comunidad educativa.
Medina, R. D. J. C., et al.	2020	Estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje emergentes en la educación rural.	Colombia	Descriptivo, cualitativo interpretativo	6 instituciones, 104 docentes, 6 directivos.
Garay, F. O., et al.	2021	Estrategias pedagógicas en entornos virtuales durante la pandemia.	Colombia y Perú	Cualitativo (investigación-acción, observación, entrevistas)	Estudiantes y docentes.
Reynosa Navarro, E., et al.	2021	Relevancia de los medios en la prevención, educación y gestión del COVID-19.	Perú	Mixto, descriptivo y correlacional	No especificado.
Rodríguez, D. F. B., et al.	2020	Percepciones de docentes y estudiantes sobre la enseñanza remota durante COVID-19.	Colombia	Cualitativo (entrevista semiestructurada, cuestionarios)	2 profesoras de Química y 60 estudiantes.
Romero, C., et al.	2023	Desigualdad y segregación educativa durante	Argentina	Exploratorio, descriptivo (encuesta online)	143 directivos de escuelas públicas y privadas en

		la pandemia en Argentina.			CABA y Buenos Aires.
Santamaria, M. S., & Reimers, F.	2020	Colombia: Aprende en Casa (Learning at home).	Colombia	Guía de orientación	Docentes y directivos.
Vegas, E.	2022	Impacto de COVID-19 en las pérdidas de aprendizaje y desigualdad educativa en Colombia.	Colombia	Cuantitativo, correlacional (análisis de datos secundarios)	Panel de 2,754,862 desde 2015 hasta 2021, excluyendo 2020

De la Tabla 1 se obtienen tres niveles de categorías, en primer lugar, las temáticas principales que abarcan una variedad de factores relevantes para el estudio de la educación en emergencia. Entre ellas se encuentran: la educación durante la pandemia, el acceso a recursos digitales y tecnología, la planificación y políticas educativas en emergencias, el impacto socioemocional y el bienestar de los estudiantes, los desafíos educativos y la desigualdad, la evaluación y adaptabilidad de los sistemas educativos frente a la emergencia.

En segundo lugar, se identificaron otras categorías que profundizan en aspectos específicos del impacto educativo. Estas incluyen la brecha digital y acceso desigual, las estrategias educativas adoptadas durante emergencias, el impacto de la pandemia en la educación, y las políticas públicas en educación, que han jugado un papel crucial en la adaptación del sistema educativo.

Finalmente, en el nivel de palabras clave frecuentes, se destacan términos recurrentes que reflejan los temas centrales. Estos términos son: COVID-19, educación remota/virtual, brecha digital, desigualdades educativas, flexibilidad

curricular e impacto socioemocional, los cuales son esenciales para comprender la naturaleza de los desafíos educativos enfrentados durante la pandemia.

Este análisis temático con saturación de categorías proporciona una visión integral de los factores que han influido en la educación durante la emergencia sanitaria, permitiendo comprensión de los temas relevantes y las áreas que requieren atención en futuras investigaciones y políticas educativas.

Revisión normativa

Presenta la cronología de las normativas emitidas por las autoridades de Colombia y Argentina, destacando documentos clave en la gestión de la emergencia sanitaria. Durante 2020 y 2021, otorgando una panorámica sobre las decisiones tomadas, como la creación de programas específicos y la flexibilización educativa, con énfasis en un retorno gradual a la presencialidad.

Tabla 2.

Cronología de las normas para el manejo de la emergencia

Colombia	Argentina
Marzo -2020	
Circular 11 (9/03/2020): Continuar actividades académicas regularmente.	Resolución 82 (6/03/2020): Desarrollar actividades escolares con recomendaciones preventivas.
Resolución 385 (12/03/2020): Emergencia sanitaria.	Resolución 103 (12/03/2020): Cierre de escuelas por 14 días debido a casos sospechosos de COVID-19.
Circular 19 (14/03/2020): Estrategias de apoyo al aprendizaje y servicios educativos.	Resolución 106 (15/03/2020): Creación del programa “Seguimos Educando” para garantizar la continuidad educativa.
Circular 21 (17/03/2020): Orientaciones sobre trabajo académico en casa y gestión del personal docente.	Resolución 108 (16/03/2020): Suspensión de clases presenciales por 14 días en todos los niveles.
Directiva 05 (25/03/2020): Orientaciones sobre trabajo académico en casa y alimentación escolar.	Decreto 297 (19/03/2020): Establecimiento de cuarentena obligatoria y cierre de escuelas.
Abril - mayo 2020	

Directiva 09 (7/04/2020): Continuación del trabajo académico en casa hasta el 31 de mayo.	Resolución (25/04/2020): Flexibilización de la cuarentena.
Decreto 639 (8/05/2020): Creación del Programa de Apoyo al Empleo Formal (PAEF).	Resolución 363 (15/05/2020): Suspensión de la prueba APRENDER 2020.
Decreto 662 (14/05/2020): Creación del Fondo Solidario para la Educación y medidas contra la deserción escolar.	
Junio – 2020	
Directiva 012 (2/06/2020): Orientaciones para establecimientos educativos no oficiales.	Acuerdo Paritario (4/06/2020): Reconocimiento del trabajo no presencial docente y formación continua.
Julio - septiembre 2020	
Directiva 016 (9/10/2020): Orientaciones para la implementación del plan de alternancia educativa.	Resolución 366 (1/09/2020): Modalidades combinadas de presencialidad y no presencialidad.
Directiva 017 (17/11/2020): Uso de recursos del Fondo de Emergencias para la alternancia.	Resolución 369 (1/09/2020): Implementación del programa ACOMPAÑAR para reanudar trayectorias educativas interrumpidas.
Noviembre 2020 - enero 2021	
Directiva 018 (28/12/2020): Implementación de planes de alternancia 2021.	Resolución 125 (20/11/2020): Autorización de grados presenciales según realidades sanitarias.
Decreto 109 (29/01/2021): Plan Nacional de Vacunación.	
Febrero - junio 2021	
Directiva 1 (11/02/2021): Información sobre personal educativo no oficial para el Plan Nacional de Vacunación.	Resolución 386 (13/02/2021): Priorización de clases presenciales.
Circular 009 (21/04/2021): Retorno gradual a la presencialidad bajo esquema de alternancia.	Resolución 394 (4/05/2021): Priorización de la presencialidad y alternativas para la educación no presencial.
Agosto - septiembre 2021	
Circular 21 (12/08/2021): Asignación de recursos FOME para garantizar la bioseguridad en sedes educativas.	Resolución 400 (26/08/2021): Modificación del protocolo educativo ante la disminución de la emergencia sanitaria.
Septiembre 2021	
Circular externa 047 (23/09/2021): Promoción de vacunación en jóvenes de 12 a 24 años.	Resolución 404 (23/09/2021): Recomendación de retorno pleno a la presencialidad.

Fuente elaboración propia

El análisis de la tabla 2 revela la evolución de las políticas en respuesta a la emergencia sanitaria, destacando similitudes y diferencias en las estrategias adoptadas por Colombia y Argentina. En ambos países las medidas se enfocaron en la continuidad educativa, con una rápida implementación de programas como “Aprende en Casa” (Colombia) y “Seguimos Educando” (Argentina). Aunque eficaces, no resolvieron la brecha digital existente, especialmente en las zonas rurales. Argentina, por su parte, adoptó un enfoque más flexible y adaptativo, que incorporó una mayor diversidad de recursos digitales y no digitales, y promovió la presencialidad en zonas con menor riesgo sanitario.

Este análisis cronológico permite identificar al menos cinco momentos importantes que coinciden en ambos países.

Figura

2.



Momentos claves en la gestión normativa de la emergencia

Fuente Elaboración propia.

La figura muestra que, las medidas de Colombia y Argentina coincidieron en momentos clave como la suspensión de clases presenciales. Además, presenta como la respuesta a la emergencia fue influenciada por las realidades sociales y tecnológicas de cada país, y destaca la necesidad de políticas que prioricen la equidad educativa en futuras emergencias, lo cual se alinea con las recomendaciones de estudios previos sobre la importancia de adaptar las estrategias a los contextos locales (Sánchez, 2021).

Discusión

A pesar de las orientaciones de ambos gobiernos, la falta de infraestructura tecnológica evidenció importantes limitaciones en el sector educativo (Rega et al., 2021). Aunque algunos estudiantes lograron adaptarse a las nuevas modalidades, una parte considerable de la población vulnerable quedó excluida debido a la insuficiencia de recursos tecnológicos (Hordatt et al., 2021; Raby et al., 2021). Esta situación destacó la desconexión entre las políticas educativas y las realidades sociales. Estas dificultades adicionales contribuyeron al aumento del abandono escolar (Rotondi et al., 2021; Gandolfi et al., 2021; Smythe et al., 2021).

Si bien la implementación de plataformas digitales fue eficaz en áreas urbanas con conectividad adecuada, las desigualdades tecnológicas se convirtieron en un factor crítico. Esto demostró que las estrategias basadas en tecnología no lograron ser inclusivas para las poblaciones más vulnerables (Jameson et al., 2020). Esta situación fue abordada parcialmente por los gobiernos mediante la entrega de recursos relacionados con la conectividad y dispositivos, tanto a docentes, como a estudiantes (E1, comunicación personal, 19-09-2024). Esto pone de relieve la necesidad de considerar las condiciones socioeconómicas y las brechas digitales al formular políticas educativas (INEE, 2010; Alucin & Monjelat, 2023).

Ante la barrera digital, algunas instituciones optaron por la distribución de materiales impresos, como guías de trabajo o cuadernillos (E2, comunicación personal, 24-09-2024; E3, comunicación personal, 15-10-2024). Este enfoque alternativo estuvo relacionado con decisiones tomadas a nivel de las comunidades educativas, que en algunos casos incumplieron los aislamientos. Formaron redes comunitarias informales para distribuir materiales impresos, abrir escuelas o recolectar y entregar celulares, entre otras acciones (E1, comunicación personal, 19-09-2024; E2, comunicación personal, 24-09-2024; E3, comunicación personal, 15-10-2024). Aunque este apoyo comunitario fue valioso para gestionar la emergencia, también incrementó la propagación del virus, principalmente entre los docentes.

Además, las normas impuestas en algunas comunidades no tomaron en cuenta a los actores educativos, lo que generó una desconexión con la realidad. Esto afectó la percepción de legitimidad de las normas. En algunos casos, las normas fueron incumplibles debido a la falta de medios, como ocurrió con los estudiantes que, a pesar de la orden de aislamiento, se reunían espontáneamente alrededor de las escuelas para conectarse a internet y acceder a recursos educativos (E2, comunicación personal, 24-09-2024; E3, comunicación personal, 15-10-2024).

Aunque los medios tradicionales como la radio y la televisión fueron estrategias valiosas, su alcance fue limitado en muchas áreas rurales donde no estuvieron disponibles. Esta situación, junto con la falta de interacción con los docentes, promovió un aumento del abandono escolar. En estos territorios, las estrategias implementadas no se adaptaron adecuadamente a las realidades comunitarias, resultando inadecuadas para cubrir las necesidades educativas locales (Paulin et al, 2021; Morales, 2011; Romero et al., 2023; Dabenigno et al., 2021; Vegas, 2022).

Si bien la implementación de estas estrategias fue necesaria y mitigó las afectaciones derivadas de los cierres de escuelas, la continuidad en condiciones insuficientes generó tensiones que afectaron a las comunidades educativas. Los directivos se mostraron preocupados por el control del cumplimiento de las funciones laborales de los docentes (E3, comunicación personal, 15-10-2024), mientras que los docentes enfrentaron el desafío de continuar con la prestación del

servicio educativo en un entorno desconocido, sin la infraestructura ni los conocimientos necesarios para realizar actividades digitales (E2, comunicación personal, 24-09-2024). Las familias, por su parte, sintieron sobrecarga por las demandas académicas, asumiendo funciones para las que no estaban preparadas. Incluso algunos cuidadores consideraban el acompañamiento escolar como algo fuera de su responsabilidad (E2, comunicación personal, 24-09-2024; E3, comunicación personal, 15-10-2024). Los estudiantes también sufrieron por los cambios abruptos, el aislamiento, las tensiones familiares y la falta de recursos (E1, comunicación personal, 19-09-2024).

Finalmente, la emergencia sanitaria evidenció que los sistemas educativos de Colombia y Argentina no estaban preparados para enfrentar emergencias de tal magnitud. Por lo tanto, este estudio destaca la urgencia de implementar políticas públicas que aborden las desigualdades tecnológicas y socioeconómicas, promoviendo la resiliencia del sistema educativo ante situaciones adversas (Luna & Martínez, 2022; Caicedo & Zuluaga, 2015). Las experiencias recopiladas durante esta emergencia ofrecen un marco para la formulación de políticas y prácticas futuras, así como la necesidad de incorporar el análisis del riesgo como componente central en la planificación educativa para abordar tanto las amenazas como las vulnerabilidades del contexto educativo (Lavell, 2000; INEE, 2010).

Conclusiones

Durante la emergencia sanitaria, Argentina y Colombia adoptaron enfoques normativos con similitudes y diferencias significativas. Argentina implementó un cierre total de escuelas en marzo de 2020 como parte de una cuarentena estricta (Resolución 103 de 2020), mientras que Colombia optó por una estrategia gradual (Resolución 385 de 2020). En relación con el Programa de Alimentación Escolar, Colombia introdujo directrices detalladas para asegurar su funcionamiento continuo, como la Directiva 05 de 2020, a diferencia de Argentina, que ofreció un seguimiento normativo menos riguroso en este aspecto.

Ambos países adoptaron modalidades sincrónicas, asincrónicas e híbridas, dependiendo de factores como los recursos disponibles, la población atendida y el momento de la crisis (E1, comunicación personal, 19-09-2024; E2, comunicación personal, 24-09-2024). Este enfoque variado se alinea con la literatura existente que sugiere que la flexibilidad en las modalidades educativas es crucial durante emergencias (INEE, 2010). Argentina implementó la flexibilización curricular a partir de julio (Resolución 366 de 2020), mientras que en Colombia esta no fue prioritaria en las primeras fases de su respuesta (Directiva 1 de 2021). Además, en Argentina, los gremios de trabajadores participaron activamente en la toma de decisiones a través de acuerdos paritarios (Acuerdo Paritario, junio de 2020), lo que contrasta con el enfoque unilateral en Colombia (Circular 11 de 2020).

El análisis de las estrategias educativas implementadas durante la pandemia en ambos países revela que su éxito estuvo íntimamente vinculado al contexto local y a la disponibilidad de recursos. Se emplearon plataformas educativas, correos electrónicos y aplicaciones como WhatsApp (E2, comunicación personal, 24-09-2024). Asimismo, los gobiernos crearon programas como "Aprende en Casa" en Colombia y "Seguimos Educando" en Argentina, que reunían contenidos educativos para docentes y familias (E2, comunicación personal, 24-09-2024). Dado que la digitalización fue la alternativa más frecuente, se integraron recursos en línea, como juegos, cuestionarios, blogs, videos, podcasts y herramientas colaborativas, que se popularizaron durante los aislamientos.

Una limitación de este estudio es que se centra exclusivamente en las experiencias de Colombia y Argentina durante la pandemia, lo que puede restringir los hallazgos a otros contextos educativos. Las estrategias y políticas implementadas en estos países son específicas a sus realidades sociales, económicas y culturales, lo que significa que las lecciones aprendidas pueden no ser aplicables en entornos con diferentes condiciones. Esta concentración en dos naciones puede limitar la comprensión de cómo otras regiones enfrentaron desafíos similares, por lo que futuras investigaciones podrían considerar una comparación que incluya otra variedad de contextos educativos.

Lecciones Aprendidas

El análisis de lo sucedido durante la emergencia sanitaria en el ámbito educativo proporciona lecciones valiosas que pueden guiar tanto la práctica pedagógica como la formulación de políticas públicas.

La emergencia confirmó que las instituciones educativas cumplen un rol social esencial más allá de la enseñanza (E3, comunicación personal, 15-10-2024). En este sentido, la escuela se constituye como un espacio donde se construye tejido social a través de la colaboración entre docentes y comunidades. La comunicación fluida y el establecimiento de redes de apoyo son fundamentales para enfrentar los desafíos, mejorando no solo la respuesta educativa, sino también el bienestar de los estudiantes, quienes se benefician de un entorno más cohesivo y solidario (INEE, 2010).

En este sentido, cuanto más estrechos sean los lazos preexistentes entre las familias y las escuelas, mayor será la probabilidad de enfrentar con éxito una situación de emergencia. La colaboración entre estos actores es fundamental para garantizar una respuesta eficiente y efectiva ante escenarios imprevistos (E4, comunicación personal, 21-10-2024, 2024; E5, comunicación personal, 23-10-2024).

Aunque es importante reconocer la resiliencia y adaptabilidad de las comunidades educativas, que han demostrado una notable capacidad para ajustarse a circunstancias imprevistas mediante la adopción de diversas estrategias que permitieron la continuidad del aprendizaje (E1, comunicación personal, 19-09-2024). También, es imprescindible el acompañamiento institucional y la provisión adecuada de recursos para implementar cualquier estrategia educativa de manera efectiva (E1, comunicación personal, 19-09-2024).

Por lo tanto, este estudio trae al debate que, ante una emergencia que pone en riesgo la vida de las personas, lo académico es importante, pero no constituye la prioridad fundamental. El mensaje institucional debe enfocarse en la flexibilización de las prácticas, de modo que la escuela se transforme en un centro de soporte

comunitario y no un foco de nuevas tensiones (E4, comunicación personal, 21-10-2024).

Lo anterior, se debe a que en escenarios de emergencia la salud mental y el bienestar integral cobran una mayor relevancia. Por lo tanto, las instituciones educativas deben incorporar la formación de su personal en el manejo de la salud mental y el desarrollo socioemocional (Luna & Martínez, 2022).

Por otra parte, la evaluación de los dispositivos y estrategias implementados para afrontar las crisis no debe compararse con los resultados esperados en condiciones normales o planificadas. En este contexto, la evaluación es esencial, pero debe realizarse teniendo en cuenta las circunstancias excepcionales que impone una emergencia. (E4, comunicación personal, 21-10-2024).

Asimismo, la emergencia sanitaria exacerbó las desigualdades educativas preexistentes, lo cual evidencia la importancia de priorizar políticas que garanticen un acceso equitativo a la educación para todos los estudiantes. Las sociedades deben estar preparadas para enfrentar emergencias mediante evaluaciones de riesgo que posibiliten una planificación estructural, evitando respuestas reactivas o asistencialistas. De esta forma se podrá construir un sistema educativo más justo y sostenible (Lavell, 2000; Atchoarena, 2021).

Otro aprendizaje relevante es que, si bien la educación virtual fue parcialmente efectiva, su éxito depende de las condiciones de acceso a la tecnología y la capacidad de docentes y estudiantes para adaptarse (E2, comunicación personal, 24-09-2024). Sin embargo, no todas las personas contaron con las habilidades necesarias para utilizar las herramientas digitales, lo que podría replantear la noción del ciudadano digital (E3, comunicación personal, 15-10-2024). Esta experiencia muestra la necesidad de integrar los recursos tecnológicos en las prácticas educativas cotidianas, asegurando procesos continuos de formación tanto para docentes como para estudiantes (Bond, 2021; Álvarez, 2020; E3, comunicación personal, 15-10-2024). Sin embargo, también deja claro que la educación virtual no puede sustituir completamente la presencialidad, y que la digitalización debe ser implementada de manera racional (E1, comunicación personal, 19-09-2024).

Los métodos educativos híbridos (virtuales y presenciales) se presentan como una alternativa complementaria para contextos específicos (E2, comunicación personal, 24-09-2024). No obstante, se ha vuelto evidente que el compromiso con la innovación educativa no puede recaer exclusivamente en los docentes pues requiere de una infraestructura e inversión que permita la innovación (Jaime-Osorio & Campos-Perdomo, 2023).

Es fundamental que el sistema educativo reconozca las diversas realidades sociales que influyen en el entorno de aprendizaje (Cabra, 2022). Como sugiere Habermas (1984). La escucha activa de estas realidades permite comprender de manera más profunda las tensiones y desigualdades que surgen durante las emergencias, facilitando así la creación de estrategias que respondan adecuadamente a estas necesidades (E3, comunicación personal, 15-10-2024).

Finalmente, estas lecciones aprendidas invitan a reflexionar y actuar de manera proactiva, adoptando un enfoque preventivo, colaborativo y flexible que garantice una educación inclusiva y de calidad para todos. De esta manera es posible avanzar hacia un futuro más justo y equitativo para las comunidades.

Recomendaciones Prácticas

Fortalecer la capacitación de docentes y directivos docentes:

Se deben priorizar programas de formación continua en cuanto al manejo de situaciones de emergencia, soporte emocional, abordaje de crisis y el uso de tecnologías de la información y la comunicación (TIC), especialmente en áreas rurales (Bond, 2021). Es esencial que los docentes y directivos docentes adquieran competencias para reaccionar manera eficaz y adaptar sus estrategias pedagógicas a contextos adversos (Atchoarena & Howells, 2021).

Disminuir tensiones:

Ante una situación de emergencia es necesario identificar las tensiones existentes y evitar que por razones administrativas o normas inflexibles se generen nuevas

tensiones que afecten la salud mental de las comunidades impactando negativamente en los servicios (E3, comunicación personal, 15-10-2024).

Mejorar el acceso equitativo a recursos tecnológicos:

Es fundamental invertir en infraestructura tecnológica en zonas vulnerables especialmente en áreas rurales de Colombia y Argentina para cerrar la brecha digital (Luna & Martínez, 2022). Los gobiernos deben garantizar que estudiantes y docentes dispongan de dispositivos y conectividad adecuados, implementando políticas que mejoren la capacidad instalada (Álvarez, 2020).

Desarrollar estrategias inclusivas de enseñanza:

Las estrategias educativas deben combinar recursos digitales con materiales impresos, radio y televisión, especialmente en contextos vulnerables (INEE, 2010). Esto garantiza que todos los estudiantes accedan a los contenidos educativos, complementado con mecanismos de retroalimentación y evaluación que trasciendan el entorno digital (Jaime-Osorio & Campos-Perdomo, 2023).

Promover la flexibilidad en las políticas educativas:

Las políticas educativas deben ser adaptables a las realidades locales de cada región, fortaleciendo la coordinación entre formuladores de políticas y actores educativos (Luna & Martínez, 2022). Esto asegura que las estrategias implementadas respondan a las condiciones específicas de cada comunidad (Romero et al., 2023).

Implementar planes educativos a largo plazo para futuras emergencias:

Los gobiernos deben desarrollar estrategias educativas sostenibles que integren análisis de riesgo en la planificación, para mitigar vulnerabilidades y facilitar la ágil recuperación de los sistemas educativos en eventuales emergencias (Lavell, 2000).

Fomentar la participación docente en la formulación de políticas:

Es crucial involucrar a los docentes y comunidades en la toma de decisiones sobre políticas educativas (Dabenigno et al., 2021). Se deben establecer mecanismos

formales de participación para diseñar estrategias más ajustadas a las realidades de la enseñanza y el bienestar de los educadores (Atchoarena & Howells, 2021).

Revisar enfoques asistencialistas en la educación:

Las políticas educativas deben incluir planificación a largo plazo que fortalezca la resiliencia del sistema educativo y promueva la innovación como un pilar fundamental para enfrentar desafíos contemporáneos (Alucin & Monjelat, 2023).

Referencias bibliográficas.

- Acuerdo Paritario 4 de 2020. Acuerdo Paritario del 4 de junio de 2020: Por el cual se reconoce el trabajo no presencial docente y formación continua. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.
- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., Rebello, G. (2020). Segregación educativa en tiempos de pandemia: Balance de las acciones iniciales durante el aislamiento social por el COVID-19 en Argentina. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).
- Anokhin, E. O., Aleshin, G. Y., Tishkin, A. A., Korolev, V. V., Sobol, A. G., Evdokimov, K. M., & Chepiga, A. A. (2021). Not great, not terrible: Distance learning of chemistry in Russian secondary schools during COVID-19. *Chemistry Teacher International*, 3(4), 349–357.
- Atchoarena, D., & Howells, A. (2021). Advancing learning cities: Lifelong learning and the creation of a learning society. In *Powering a learning society during an age of disruption* (pp. 165-180). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Barragán Moreno, S. P., & Lozano Galindo, O. L. (2022). Explanatory variables of dropout in Colombian public education: Evolution limited to coronavirus disease.
- Bond, M. (2021). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247.
- Cabra, H. W. (2022). Powering up: Three approaches to model the relationship between durable goods and educational outcomes in Colombia. *Available at SSRN 4268757*.
- Caicedo, K. V., & Zuluaga, Y. E. L. (2015). Educación en emergencias o emergencias en educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 324-341.
- Castillo, M., Camargo-Abello, M., & Morales, R. (2011). Decisiones Acertadas de Educación en Emergencias. Bogotá-Colombia: MEN-RET-UNICEF. Recuperado de <https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-347129.html>.

- Circular 009 de 2021. Por la cual se regula el retorno gradual y seguro a la presencialidad bajo esquema de alternancia. Diario Oficial Colombia.
- Circular 11 de 2020. Por la cual se invita a la comunidad educativa a continuar con la normalidad académica. Diario Oficial Colombia.
- Circular 19 de 2020. Por la cual se establecen estrategias de apoyo al aprendizaje y prestación de servicios educativos. Diario Oficial Colombia.
- Circular 21 de 2020. Por la cual se dan orientaciones para el trabajo académico en casa y manejo del personal docente. Diario Oficial Colombia.
- Circular 21 de 2021. Por la cual se regulan los recursos FOME para continuar la bioseguridad en sedes educativas oficiales. Diario Oficial Colombia.
- Circular Externa 047 de 2021. Por la cual se dan orientaciones para impulsar la vacunación en jóvenes de 12 a 24 años. Diario Oficial Colombia.
- Dabenigno, V., Frey, A. F., & Meo, A. I. (2021). COVID-19 y TIC: estrategias pedagógicas y desigualdades educativas en clave institucional. *Itinerarios educativos*, 1(14), 30-44.
- Damani, K., Daltry, R., Jordan, K., Hills, L., & Evans, L. (2022). EdTech for Ugandan girls: Affordances of different technologies for girls' secondary education during the Covid-19 pandemic. *Development Policy Review*, 40, e12619.
- de Santamaria, M. S., & Reimers, F. (2022). Colombia: Learning at home.
- Decreto 109 de 2021. Por el cual se adopta el Plan Nacional de Vacunación. Diario Oficial Colombia.
- Decreto 297 de 2020. Por el cual se establece la cuarentena obligatoria y el cierre de escuelas. *Boletín Oficial de la República Argentina*.
- Decreto 639 de 2020. Por el cual se crea el Programa de apoyo al empleo formal - PAEF. Diario Oficial Colombia.
- Decreto 662 de 2020. Por el cual se crea el Fondo Solidario para la Educación y se establecen medidas contra la deserción escolar. Diario Oficial Colombia.
- Directiva 012 de 2020. Por la cual se dan orientaciones para establecimientos educativos no oficiales. Diario Oficial Colombia.
- Directiva 016 de 2020. Por la cual se establecen orientaciones para la implementación del plan de alternancia educativa. Diario Oficial Colombia.
- Directiva 017 de 2020. Por la cual se regula el uso de recursos del Fondo de Mitigación de Emergencias para la Alternancia. Diario Oficial Colombia.
- Directiva 018 de 2020. Por la cual se dan orientaciones para la implementación de los planes de alternancia 2021. Diario Oficial Colombia.

- Directiva 05 de 2020. Por la cual se dan orientaciones para el trabajo académico en casa y programa de alimentación. Diario Oficial Colombia.
- Directiva 09 de 2020. Por la cual se establece la continuidad de trabajo académico en casa hasta el 31 de mayo. Diario Oficial Colombia.
- Directiva 1 de 2021. Por la cual se informa sobre el personal educativo no oficial para el Plan Nacional de Vacunación. Diario Oficial Colombia.
- Gandolfi, E., Ferdig, R. E., & Kratcoski, A. (2021). A new educational normal an intersectionality-led exploration of education, learning technologies, and diversity during COVID-19. *Technology in Society*, 66, 101637.
- Garay, F. O. M., Tataje, F. A. O., Cuellar, K. J. M., & de Olgado, E. C. V. (2021). Estrategias pedagógicas en entornos virtuales de aprendizaje en tiempos de pandemia por Covid-19. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(4), 202-213.
- García-Zabaleta, E., Sánchez-Cruzado, C., Campión, R. S., & Sánchez-Compañá, M. T. (2021). Competencia digital y necesidades formativas del profesorado de Educación Infantil. Un estudio antes y después de la Covid-19. *Edutec, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, (76), 90-108.
- González Such, J., Perales Montolio, M. J., Ortega Gaité, S., & Sánchez Delgado, P. (2021). Ecologías de aprendizaje digital de los docentes: la Escuela en casa durante la Covid-19 en la Comunidad Valenciana.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: Jurgen Habermas*; trans. By thomas McCarthy. Heinemann.
- Hernandez-Vicente, P. O. H. V. (2022). La educación a distancia sus retos y sus oportunidades. *Ciencia Serrana Boletín Científico de la Escuela Preparatoria Ixtlahuaco*, 4(7), 14-17.
- Hordatt Gentles, C., & Haynes Brown, T. (2021). Latin American and Caribbean teachers; transition to online teaching during the COVID-19 pandemic: challenges, changes and lessons learned. *Pixel-Bit*.
- INEE. (2010). Normas mínimas para la educación en situaciones de emergencia. INEE.
- Jaime-Osorio, M. F., Campos-Perdomo, M. A., & Rodríguez-Artunduaga, G. I. (2023). Remote Learning in Times of COVID-19 in Colombia. *HOW*, 30(1), 85-101.
- Jameson J.M., Stegenga S.M., Ryan J., & Green A. (2020). Free Appropriate Public Education in the Time of COVID-19. *Rural Special Education Quarterly*, 39(4), 181-192. <https://doi.org/10.1177/8756870520959659>
- Kosiyaporn, H., Phaiyarom, M., Uansri, S., Kunpeuk, W., Julchoo, S., Sinam, P., ... & Suphanchaimat, R. (2023). Characteristics of distance education interventions and related

outcomes in primary school children during COVID-19 pandemic: A systematic review. *Plos one*, 18(10), e0286674.

Lavell, A. (2000). Sobre la gestión del riesgo: apuntes hacia una definición. *Biblioteca Virtual en Salud de Desastres-OPS*, 4, 1-22.

Ley 385 de 2020. Por la cual se declara la emergencia sanitaria. *Diario Oficial Colombia*.

Luna, G. M. M., & Martínez, J. E. M. (2022). La Gestión Educativa más allá de los límites del aula: una apuesta en medio de la emergencia. *Panorama*, 16(30).

Medina, R. D. J. C., Pulido, J. W. G., & Medina, M. P. C. (2020). Estrategias didácticas y ambientes de aprendizaje emergentes, durante el período de confinamiento en casa, en la educación rural en Colombia. Durante el período de confinamiento en casa, en la educación rural en Colombia. 3(2), 1-20.

Mkhize, T. R., & Davids, N. M. (2023). Desafíos de la movilización de recursos en las escuelas rurales de Sudáfrica: ¿Qué podemos aprender?. *REMIE-Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 13(3)

Niemczyk, E. (2023). Vision for the Post-Pandemic Education in BRICS. *Space and Culture, India*, 11(1), 1-6.

Paulin, H. L., García Bastán, G., D'aloisio, F., Caparelli, F., Pinto, M. E., Arias, L. A., ... & Ferreyra, M. F. (2021). Derechos juveniles en cuarentena: significaciones, malestares subjetivos y estrategias de referentes adultos en barrios populares de Córdoba.

Raby, R., Laurel, D., Waboso, N., Harding, E., Grossman, K., Myatt, H., Sheppard, L. C. (2021). School Is Closed! Opportunity, Challenge, and Inequality in the Early Days of the Pandemic. *Journal of Teaching and Learning*, 15(2), 40-59.

Rega, I., Palyukh, A., Motsa, A., Pysarchuk, O., & Androshchuk, A. (2023). IMPROVING THE LEGISLATIVE AND REGULATORY SUPPORT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN UKRAINE. *Lex Humana (ISSN 2175-0947)*, 15(1), 574-588.

Resolución 103 de 2020. Por la cual se establece el cierre de la escuela por 14 días ante casos sospechosos de COVID-19. **CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN**.

Resolución 106 de 2020. Por la cual se crea el programa "Seguimos Educando". **CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN**.

Resolución 108 de 2020. Por la cual se suspende la clases presenciales por 14 días en todos los niveles. **CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN**.

Resolución 125 de 2020. Por la cual se autoriza grados presenciales de acuerdo con realidades sanitarias. **CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN**.

Resolución 363 de 2020. Por la cual se suspende la prueba APRENDER 2020. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

Resolución 366 de 2020. Por la cual se establecen modalidades de presencialidad y no presencialidad. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

Resolución 369 de 2020. Por la cual se implementa el programa ACOMPAÑAR para reanudar trayectorias educativas. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

Resolución 386 de 2021. Por la cual se prioriza el sostenimiento de clases presenciales. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

Resolución 394 de 2021. Por la cual se prioriza la presencialidad y se proponen alternativas para la no presencialidad. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

Resolución 400 de 2021. Por la cual se modifica el protocolo ante disminución de emergencia sanitaria. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

Resolución 404 de 2021. Por la cual se recomienda el retorno pleno a la presencialidad. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

Resolución 82 de 2020. Por la cual se desarrollan actividades escolares con recomendaciones preventivas. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

Resolución de 25 de abril de 2020. Por la cual se establece la flexibilización de la cuarentena. CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

Reynosa Navarro, E., Guerra-Ayala, M. J., Casimiro-Urcos, W. H., Vélez-Jiménez, D., Casimiro-Urcos, N. C., Salazar-Montoya, E. O., ... & Callejas Torres, J. C. (2021). Relevance of the Mass Media in Prevention, Education and Contextual Management of COVID-19. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 13(1), 129-146.

Rodríguez, D. F. B., Figueredo, O. R. B., & Mendivelso, M. B. (2020). Percepciones de los profesores y estudiantes sobre la enseñanza remota durante la pandemia COVID-19: Caso del Colegio Misael Pastrana Borrero. *Educación Química*, 31(5), 129-135.

Romero, C., Krichesky, G., & Zacarías, N. (2023). Desigualdad y segregación educativa durante la pandemia COVID 19 en Argentina.

Rotondi, G., Verón, D., Andrada, A., Artazo, G. C., Gregorio, L. A., & Zamarbide, A. (2021). Políticas públicas educativas: Intervenciones desde el trabajo social.

Smythe, S., Wilbur, A., Hunter, E. (2021). Inventive pedagogies and social solidarity: The work of community-based adult educators during COVID-19 in British Columbia, Canada. *International Review of Education*, 67(1), 9-29.

Vargas-Murillo, G. (2020). Estrategias educativas y tecnología digital en el proceso enseñanza aprendizaje. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 61(1), 114-129.

Vega, K., & Zuluaga, Y. E. L. (2015). Educación en emergencias o emergencias en educación. *Plumilla Educativa*, 16(2), 324-341.



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Dora Luz Gómez y Edgar Alejandro Guevara Ortiz

Las habilidades para la vida: un diálogo entre la academia y una industria de curtiembres.

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250130/art04>

Fecha de Recepción: 30 de octubre de 2024

Fecha de Aceptación: 18 de enero de 2025

Como Citar: Gómez Aguilar, D. L., & Guevara Ortiz, E. A. (2025). Las habilidades para la vida: un diálogo entre la academia y una industria de curtiembres. Discimus. Revista Digital De Educación, 83-98. <https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/108>

Las habilidades para la vida: un diálogo entre la academia y una industria de curtiembres

Life skills: a dialogue between academia and a tannery industry.

Edgar Alejandro Guevara Ortiz¹
Dora Luz Gomez²

Resumen

La industria de curtiembres emplea sustancias químicas y equipos que permiten el tratamiento de las pieles, en el cual los operarios deben conocer previamente los niveles de riesgo físicos y químicos para su respectiva manipulación. Por lo anterior, el objetivo central de la investigación, es reducir los riesgos mencionados en los operarios aplicando para ello un diálogo de saberes entre la universidad con la industria con la realización de un taller de capacitación en Buenas Prácticas de Manufactura, y su relación con la meta 3.9 de los Objetivos del Desarrollo Sostenible; en el cual, se aplicó la categoría cognitiva de las habilidades para la vida en sus dimensiones (pensamiento crítico, autoconocimiento y toma de decisiones). La metodología utilizada fue de tipo cualitativa con un alcance descriptivo, en el cual se analizaron las percepciones de los operarios, mediante el programa ATLAS.ti. versión 09, con el cual se construyeron redes semánticas, vinculando las respuestas de los operarios, ante una serie de interrogantes, las cuales se abordaron en cada uno de los módulos de trabajo (riesgos físicos en el entorno laboral y riesgos químicos en la industria).

A nivel de conclusiones se resalta que los operarios aplicaron la dimensión de autoconocimiento en riesgos físicos destacando la importancia de utilizar los Elementos de Protección Personal para evitar accidentes en sus labores diarias; con relación a las dimensiones de pensamiento crítico y toma de decisiones, estos fueron aplicados en los riesgos químicos donde los empleados argumentan el uso de los pictogramas de los reactivos químicos en la manipulación de sustancias en cada uno de sus procesos. Por último, la población intervenida establece la importancia del diálogo entre academia e industria para seguir realizando este tipo de actividades, que a futuro garantizará una vida sana y promoverá el bienestar de todos los trabajadores, cumpliendo así el Objetivo número 3 del Desarrollo Sostenible.

Palabras Clave

Buenas Prácticas de Manufactura, Curtiembres, Habilidades para la Vida, Riesgo Físico, Riesgo Químico.

¹ Tecnólogo en Química Aplicada a la Industria/Licenciado en química de la Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia

² Licenciada en Química de la Universidad Pedagógica Nacional, Magister en Biología con Énfasis en Fitoquímica Pontificia Universidad Javeriana y Doctorado en Desarrollo Sostenible de la Universidad de Manizales. Director y Evaluador de Trabajos del Grado y Tesis en los programas del Departamento de Química. Integrante del Grupo de Investigación Didáctica y sus Ciencias.

Abstract

The tannery industry uses chemical substances and equipment that allow the treatment of the skins, in which the operators must previously know the levels of physical and chemical risks for their respective handling. Therefore, the main objective of the research is to reduce the risks mentioned in the operators by applying a dialogue of knowledge between the university and the industry with the implementation of a training workshop on Good Manufacturing Practices, and its relationship with target 3.9 of the Sustainable Development Goals; in which the cognitive category of life skills was applied in its dimensions (critical thinking, self-knowledge and decision making). The methodology used was qualitative with a descriptive scope, in which the perceptions of the operators were analyzed using the ATLAS.ti. version 09 program, with which semantic networks were constructed, linking the responses of the operators to a series of questions, which were addressed in each of the work modules (physical risks in the work environment and chemical risks in the industry). At the level of conclusions it is highlighted that the operators applied the dimension of self-knowledge in physical risks highlighting the importance of using Personal Protection Elements to avoid accidents in their daily work; in relation to the dimensions of critical thinking and decision making, these were applied in chemical risks where employees argue the use of pictograms of chemical reagents in the handling of substances in each of their processes. Finally, the population involved establishes the importance of dialogue between academia and industry to continue carrying out this type of activities, which in the future will

guarantee a healthy life and promote the well-being of all workers, thus complying with Sustainable Development Goal 3.

Keywords

Good Manufacturing Practices, Tanneries, Life Skills, Physical Risk, Chemical Risk.

A indústria de curtumes utiliza substâncias químicas e equipamentos que permitem o tratamento das peles, em que os operadores devem conhecer previamente os níveis de riscos físicos e químicos para a sua respectiva manipulação. Portanto, o principal objetivo da pesquisa é reduzir os riscos mencionados nos operadores, aplicando um diálogo de saberes entre a universidade e a indústria com a realização de uma oficina de formação em Boas Práticas de Fabricação, e sua relação com a meta 3.9 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável; em que a categoria cognitiva de habilidades para a vida foi aplicada em suas dimensões (pensamento crítico, autoconhecimento e tomada de decisão). A metodologia utilizada foi qualitativa de âmbito descritivo, em que as percepções dos trabalhadores foram analisadas com recurso ao programa ATLAS.ti. versão 09, com o qual se construíram redes semânticas, ligando as respostas dos trabalhadores a uma série de questões, abordadas em cada um dos módulos de trabalho (riscos físicos no ambiente de trabalho e riscos químicos na indústria). Ao nível das conclusões, destaca-se que os operadores aplicaram a dimensão do autoconhecimento nos riscos físicos destacando a importância da utilização de Elementos de Proteção Individual para evitar acidentes no seu trabalho diário; em relação às dimensões do pensamento crítico e da tomada de decisão, estas foram aplicadas nos riscos químicos onde os colaboradores argumentam a utilização de pictogramas de reagentes químicos no manuseamento de substâncias em cada um dos seus processos. Finalmente, a população envolvida estabelece a importância do diálogo entre a academia e a indústria para continuar a realizar este tipo de actividades, que no futuro garantirão uma vida saudável e promoverão o bem-estar de todos os

trabalhadores, cumprindo assim o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 3.

Palavras-chave: Boas Práticas de Fabrico, Fábricas de Curtumes, Competências para a Vida, Risco Físico, Risco Químico.

Introducción

Las Habilidades para la vida (HpV), surgen como una estrategia de la OMS con el fin de promover en el ámbito global la salud mental y emocional, el fortalecimiento de los factores protectores en niños, adolescentes y jóvenes. Las HpV, logran recrear imaginarios sociales fundamentados en los valores éticos, con el objetivo de aprender a vivir mejor, pues a lo largo de la existencia se posee el compromiso de enfrentar las exigencias del medio y las lecciones y retos principales de la cotidianidad misma (Espitia. et al, 2021).

Las (HpV) comprenden tres categorías: Habilidades cognitivas, que mejoran la facultad lógica del cerebro utilizando la capacidad analítica, pensamiento creativo y crítico y desarrollo de habilidades para la resolución de problemas y mejorar así la capacidad de toma de decisiones; Las habilidades sociales, incluyen habilidades interpersonales, habilidades de comunicación, habilidades de liderazgo, habilidades de gestión, habilidades de promoción, habilidades de cooperación y formación de equipos; Habilidades emocionales, que implica conocerse y sentirse cómodo con uno mismo. Así, como el automanejo, incluido el manejo/afrontamiento de sentimientos, emociones, estrés y resistencia a pares y familiares (Mangrulkar, Whitman & Posner (2001).

En el presente artículo, se aplicó la categoría cognitiva de las habilidades para la vida (pensamiento crítico, autoconocimiento y toma de decisiones) y se relacionaron con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 3, el cual hace énfasis en garantizar una vida sana y promover el bienestar en todas las edades. Es importante progresar en relación con el aumento de la esperanza de vida y reducir algunas causas que generen daño a las comunidades, promoviendo el cuidado por la salud y la vida. Además de ello, se relaciona la meta 3.9 la cual indica la importancia de reducir el número de muertes y enfermedades causadas por productos químicos que generan algún riesgo a la población y que además de ello puede generar contaminación en el aire, el agua y el suelo (Naciones Unidas, 2018). Para ello, se implementó un taller- capacitación del uso de las Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) en una

industria de curtiembres ubicada en Bogotá D.C Localidad de Tunjuelo, barrio San Benito. Es importante precisar que las BPM, son un conjunto de recomendaciones y disposiciones legales que tienen por objetivo asegurar ambientes seguros de trabajo, con el fin de establecer lineamientos para el adecuado funcionamiento de los establecimientos que manejan y disponen de sustancias químicas (Castellano, Lira & Monjarrez, 2017).

Metodología

El desarrollo de la presente propuesta vincula un tipo de investigación cualitativa con un alcance descriptivo; dado que, pretende generar una interpretación a detalle de una situación determinada asociando las percepciones de un grupo de personas en un contexto puntual, conociendo las situaciones, costumbres y actitudes predominantes a través de la descripción exacta de las actividades propuestas generando una descripción de la experiencia abordada (Guevara, 2020).

Una vez expuesto lo anterior, la presente investigación se llevó a cabo con una participación de 5 operarios (Op) quienes laboran en la empresa CROMOTECH S.A.S. la cual se encarga de la comercialización de artículos de cuero vinculando los procesos de curtido desde su fabricación hasta su embalaje.

Por otra parte, cabe destacar que, la población intervenida fue heterogénea, debido a que el grado de escolaridad relaciona desde bachilleres hasta profesionales, la mayoría de ellos residen al sur de la ciudad particularmente en la localidad de Tunjuelito y cuentan con más de 3 años laborando en la empresa, dando a entender que conocen los procesos que se desarrollan en ella.

Asimismo, se realizaron 2 taller- capacitaciones, promoviendo las Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) las cuales relacionan la importancia de conocer el riesgo físico y el riesgo químico, en función a contribuir al ODS 3, para lo cual el desarrollo sostenible es fundamental garantizar una vida saludable y promover el bienestar

para todos a cualquier edad. Dichos talleres se presentan en 2 sesiones de trabajo, las cuales se enuncian a continuación:

Primera sesión: Módulo de trabajo – riesgos físicos en el entorno laboral

Para abordar la primera capacitación, se realizó una contextualización sobre la importancia de las BPM en los sectores industriales, y además de ello, la manera como se desarrollaron las actividades relacionadas a los riesgos físicos, involucrando la responsabilidad e importancia que tienen como ciudadanos y como personal de trabajo, en un lugar al cual se ven expuestos a diferentes tipos de riesgos. Por tal motivo, se requiere implementar dichas sesiones de trabajo con el fin de sensibilizar a los operarios y puedan salvaguardar su vida y la de sus compañeros de trabajo. De forma responsable consciente, además de aplicarlo en sus actividades diarias.

Se abordó el primer módulo denominado módulo de trabajo – riesgo físico en el entorno laboral. Se hizo particular énfasis en la importancia del adecuado uso de los Elementos de Protección Personal (EPP). Finalmente se realizó el desarrollo de las actividades propuestas con el fin de conocer las percepciones de la población, con respecto al contenido presentado en la sesión de trabajo.

Segunda sesión: Módulo trabajo - riesgos químicos en la industria

Para abordar el segundo taller capacitación, se enuncio la importancia de reconocer y saber cómo identificar las sustancias químicas que a diario utilizan para cada uno de los procesos desarrollados a lo largo de la jornada laboral. Es importante conocer la caracterización de las sustancias que se usan, con el fin de saber cómo actuar ante alguna emergencia y poder conocer de qué forma se puede abordar el riesgo que genera trabajar con dichas sustancias, salvaguardando la salud y la integridad.

Se abordó el segundo módulo denominado módulo trabajo - riesgos químicos en la industria. Se hizo énfasis en las consecuencias a la salud que puede ocasionar el

contacto directo con sustancias químicas y la correcta identificación de estas mismas, mediante los pictogramas de seguridad, su función, significado, ejemplos y una serie de vídeos que indican el uso adecuado de los pictogramas de seguridad. Finalmente, para la construcción del análisis de los resultados obtenidos por parte de los operarios, para tales fines se presenta la tabla 1, la cual indica la forma como se vincularon los interrogantes propuestos en cada módulo de trabajo, con las habilidades para la vida - cognitivas, dentro de las cuales se abordan: el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el autoconocimiento. Se emplea el Software ATLAS.ti.9, con el fin de construir una red semántica, en función a los resultados obtenidos para cada una de las interrogantes propuestas, lo cual evidencia la relación con las HpV.

Tabla 1. Análisis de las Habilidades para la vida cognitivas

Sesión	Pregunta	Habilidad para la vida cognitiva
Módulo de trabajo – riesgo físico en el entorno laboral	(1) Frente a cada una de las líneas, escriba el equipo de protección personal que usa el trabajador. (Casco, protectores auditivos, Gafas, mascarilla, guantes, botas, overol, cinturón de seguridad).	Pensamiento Crítico
	(2) Escribe cuales son los elementos de protección personal que utilizas en los procesos y labores ejecutadas en el proceso de curtido.	
	(3) A continuación, se presentarán una serie de vídeos donde el protagonista “NAPO” es un trabajador del sector industrial. En cada uno de los cuadros, deberá responder a la pregunta ¿qué debió hacer NAPO para evitar el riesgo físico en las situaciones?	Toma de decisiones
	(4) ¿Consideras que en las labores que desempeñas en la industria, son importantes los Elementos de Protección Personal? ¿Por qué razón?	Autoconocimiento
	(5) Realiza un listado de por lo menos 5 riesgos químicos a los que te encuentras expuesto.	Autoconocimiento

Módulo trabajo - riesgos químicos en la industria	(6) A continuación, se presenta la siguiente imagen. Encierra con un lapicero las personas que se encuentran expuestas a un riesgo. Escribe a que riesgo se encuentran expuestos	
	(7) Se presentarán una serie de vídeos, donde el protagonista "NAPO", es un trabajador del sector industrial quien ejecuta diversos procesos en sus labores. Para cada uno de los vídeos identifica los errores que comete NAPO y escríbelos en los cuadros que se presentan a continuación.	Toma de decisiones
	(8) Para cada uno de los vídeos propuestos, relaciona el pictograma de seguridad y su nombre correspondiente.	Pensamiento Crítico

Fuente. Autores.

Por otra parte, es importante mencionar que, cada una de las habilidades para la vida presenta una dimensión que es abordada desde diferentes acciones que se relaciona con la HpV – cognitiva y permite la caracterización cualitativa de la misma. Cada dimensión es Abordada desde un autor. Por lo anteriormente expuesto, se presenta la tabla 2.

Tabla 2. Dimensiones que presentan las Habilidades para la vida.

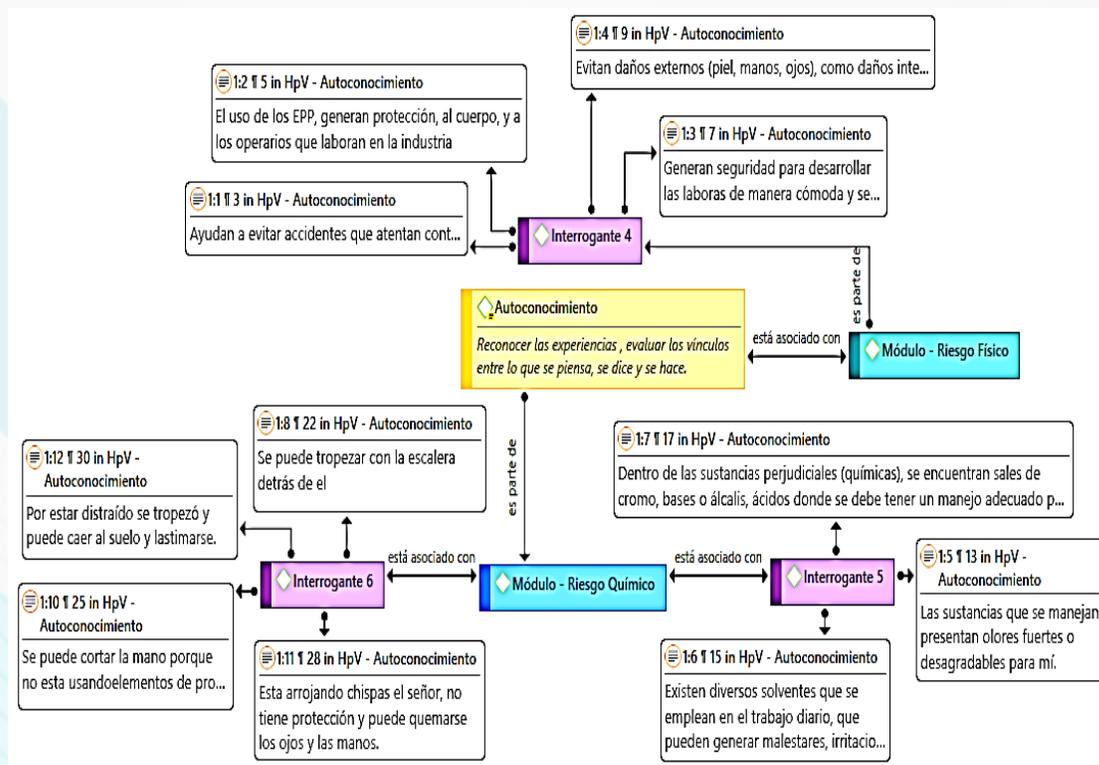
Habilidad para la vida cognitiva	Dimensión Abordada	Autor
Autoconocimiento	Reconocer las experiencias , evaluar los vínculos entre lo que se piensa, se dice y se hace.	Goleman (2004); Suanes (2009)
Pensamiento Crítico	Curiosidad por una gran variedad de asuntos, la inquietud por estar bien informado	Frutos & Pastor (2019); Pintrich y García (1993)
Toma de decisiones	Resolución de situaciones específicas en diversos aspectos de la vida cotidiana.	De Avalos y Velásquez (2000); Hellriegel y Slocum (2004)

Fuente. Tomado y Adaptado de Espitia et al., 2021

Resultados y discusión

Los resultados obtenidos, se presentan mediante las relaciones asociadas a las respuestas que emiten los operarios las cuales generan una categorización desde un punto de vista netamente cualitativo, con respecto a las habilidades para la vida cognitivas y la dimensión propuesta para cada una de ellas. La figura 1, muestra la red semántica partiendo de la habilidad para la vida – cognitiva (Autoconocimiento).

Figura 1. Red semántica de la Habilidad



para la Vida – Autoconocimiento

Fuente: Realizado con ATLAS.ti.9. Autores.

Para el interrogante (4), las respuestas emitidas por cada uno de los operarios se vinculan al desarrollo del módulo, donde valoran cada una de las consecuencias que pueden llegar a suceder cuando no se tiene una adecuada protección en el entorno laboral. Se hace un reconocimiento hacia la importancia de trabajar con

Elementos de Protección Personal, teniendo por presente el autoconocimiento, el cual reconoce las experiencias en función a evaluar los vínculos entre lo que se piensa, se dice y se hace, vinculada a una situación particular que a futuro puede repercutir en la vida de cada uno de ellos (salud y bienestar).

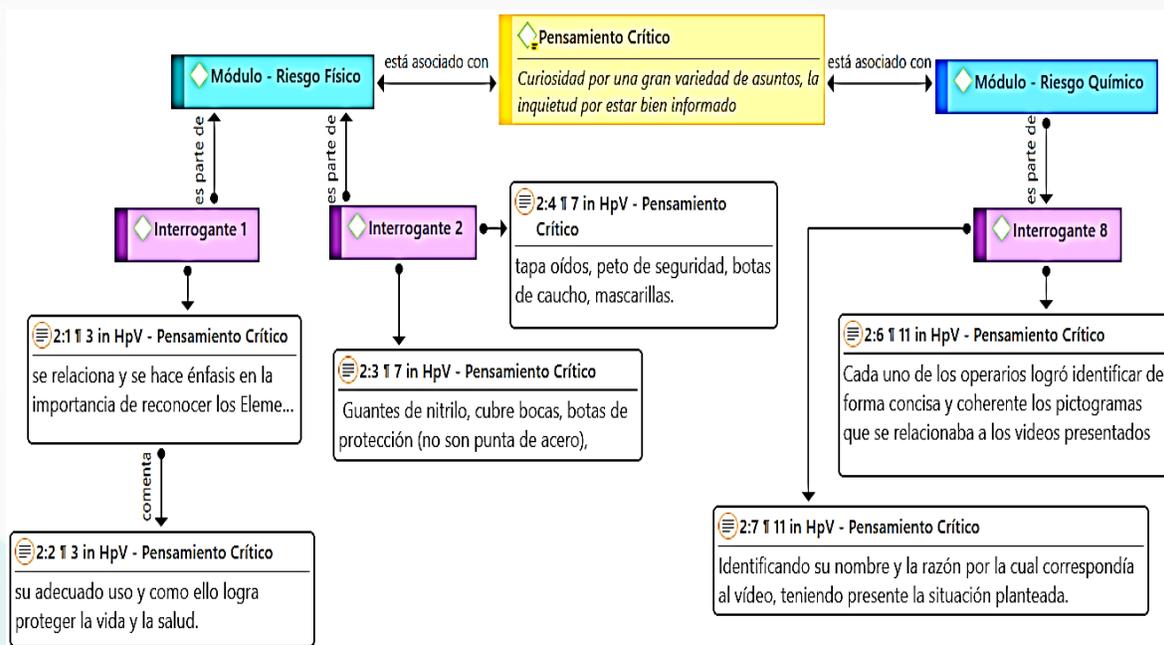
Por otra parte, se contempla el interrogante (5), el cual busca que los operarios identifiquen a que riesgos químicos se ven expuestos, una vez se aborda el módulo, y mediante sus vivencias y experiencias diarias, logran identificar los riesgos y situaciones que a futuro pueden afectar su vida, haciendo parte del autoconocimiento y el autocuidado por el bienestar propio y de los demás.

Finalmente, Mediante la actividad vinculada a la pregunta (6), y la habilidad autoconocimiento, se evidencia la pertinencia y la facilidad para reconocer los riesgos que en la imagen se muestran a los cuales se ven expuestos los operarios. Además de ello, dentro de sus respuestas, mencionaban de qué forma podían evitar los riesgos y las acciones que la organización podría gestionar para que las personas de la imagen no sufrieran accidentes, dentro de las respuestas se destaca el uso de los Elementos de Protección Personal.

A continuación, se muestra la figura 2, la cual evidencia la red semántica partiendo de la habilidad para la vida – cognitiva (Pensamiento Crítico).

En la presente actividad, se solicitó que, mediante el módulo trabajado, el operario logrará identificar y colocar en marcha la habilidad “pensamiento crítico”, con el fin de relacionar el conocimiento que posee con el Elemento de Protección Personal (EPP) correspondiente, apropiando su uso y su adecuado funcionamiento y así evitar daños en la salud y accidentes, propiciando el bienestar y el cuidado por la vida.

Figura 2. Red semántica de la Habilidad para la Vida – Pensamiento crítico



Fuente: Realizado con ATLAS.ti.9. Autores

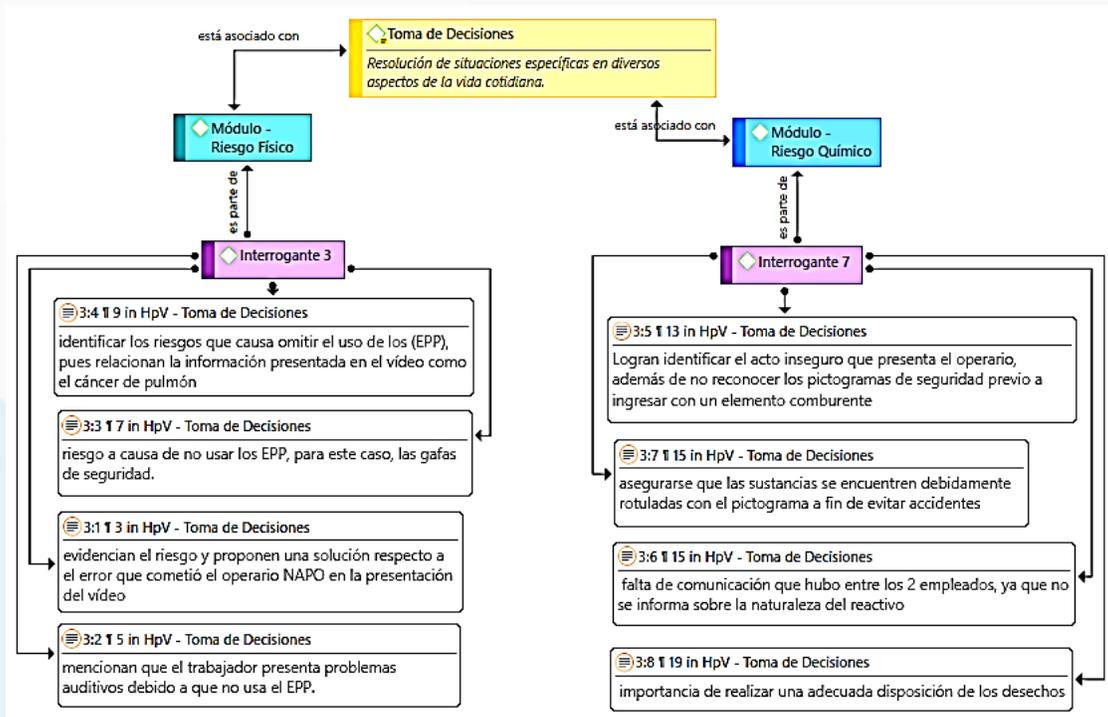
Para la pregunta (2), se solicitó que se enunciarán aquellos elementos de protección personal que los operarios suelen emplear en sus labores diarias, en donde se generó una respuesta en función a la relación que hacen con respecto a las labores ejecutadas y, además, identificaron el elemento que podrían faltar en sus jornadas de trabajo que pueden evitar un accidente. Se evidencian la relación del Pensamiento Crítico con las respuestas que emiten los operarios.

Finalmente, la última pregunta (8) relaciona los pictogramas de seguridad propuestos en los vídeos, donde se logra identificar cada uno de ellos gracias a la implementación del módulo “riesgo químico”, por ende, se evidencia la pertinencia e importancia de la continua capacitación para los operarios, con el fin de generar un desarrollo progresivo en las diferentes habilidades para la vida (pensamiento crítico).

Por último, se evidencia en la figura 3, la red semántica relacionando la habilidad para la vida – cognitiva (toma de decisiones), en función al análisis realizado

partiendo de los vídeos presentados a la población, que aludían un accidente o situación de riesgo químico o físico.

Figura 3. Red semántica de la Habilidad para la Vida – Toma de Decisiones



Fuente: Realizado con ATLAS.ti.9. Autores.

Por consiguientes, mediante los vídeos presentados y su vinculación con la pregunta (3), se evidenció como cada uno de los operarios identificó el error que comete el protagonista “NAPO”, posteriormente analizaron el problema o la decisión a tomar, con la finalidad dar resolución a la pregunta propuesta, generando alternativas y reflexionando sobre la decisión tomada frente a la situación planteada. Cabe destacar que, los operarios para la sesión que relaciona el módulo del riesgo físico, enfatizaron en el adecuado uso de los Elementos de Protección Personal (EPP); dado que, estos evitan daños físicos y previenen que su salud se vea afectada a lo largo de las labores que ejecutan en su trabajo.

Por otra parte, la secuencia de vídeos asociados a la pregunta (7), mostró como los operarios identificaron el error que comete el protagonista “NAPO”, posteriormente analizan el problema o la decisión a tomar, generando alternativas y reflexionando

sobre la decisión tomada en función a la importancia de reconocer los pictogramas de seguridad, la correcta identificación de sustancias química en sus espacio de trabajo, lo cual se asocia directamente con la sesión de trabajo que vincula el módulo del riesgo químico. Por esta razón, se afirma que los operarios que recibieron la capacitación en BPM a futuro reducirán los riesgos físicos y químicos en la industria de curtiembres y que, a su vez ellos serán un modelo que seguir para que próximos operarios que ingresen a la empresa no realicen inadecuadamente algunos procesos que alteren la integridad física de los mismos y de sus compañeros de área (Castellano, Lira & Monjarrez, 2017).

Conclusiones

Se resalta que los operarios aplicaron la dimensión de autoconocimiento en riesgos físicos destacando la importancia de utilizar los Elementos de Protección Personal para evitar accidentes en sus labores diarias, con el fin de evaluar los vínculos ante una situación problema contextualizada la cual podría repercutir en las acciones desarrolladas en sus labores diarias resaltando la salud y el bienestar.

Se relacionaron las dimensiones de pensamiento crítico y toma de decisiones, las cuales fueron aplicados en los riesgos químicos donde los empleados argumentaron el uso de los pictogramas de los reactivos químicos en la manipulación de las sustancias en cada uno de sus procesos, generando alternativas que conlleven a la reflexión del quehacer diario con el fin de prevenir daños físicos y al medio ambiente.

La población intervenida establece la importancia del diálogo entre academia e industria para seguir realizando este tipo de actividades, que a futuro garantizará una vida sana y promoverá el bienestar de todos los trabajadores, cumpliendo así el Objetivo 3 del Desarrollo Sostenible y la meta 3.9.

Por último, se concluye que los operarios que recibieron la capacitación en BPM a futuro reducirán los riesgos físicos y químicos en la industria de curtiembres cumpliéndose así el objetivo de la investigación. Por otro lado, ellos serán un modelo a seguir para que próximos operarios que ingresen a la empresa no realicen inadecuadamente algunos procesos que alteren la integridad física de los mismos y de sus compañeros de área. Con esto, también se busca que ellos, se conviertan en difusores de este tipo de BPM no sólo en su empresa sino en otras donde puedan ejercer esta clase de prácticas

Referencias Bibliográficas

Castellano, K., Lira, S. & Monjarréz, S. (2017). Elaboración de un Manual de Buenas Prácticas de Manufactura (BPM) para la Empresa Procesadora de Alimentos de Nicaragua, S.A (PROANIC, S.A) en el municipio de Estelí, departamento de Estelí, Nicaragua. [Tesis monográfica pregrado, Universidad Nacional de Ingeniería]. <https://core.ac.uk/download/pdf/250145638.pdf>

De Avalos, M. V., & Velásquez, M. (2000). Comprensión Lectora: Dificultades estratégicas en resolución de Preguntas Inferenciales. Ediciones Colihue SRL.

Espitia, L., Isaza, A., Vélez, S., Escobar, G., Correa, R., Arrieta, D & Salvador G. (2021). Habilidades para la vida. Aproximaciones conceptuales. Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/702_Habilidades_para_la_vida_Aproximaciones_conceptual_es.pdf

Frutos, A. E., Rus, T. I., & Pastor, B. A. (2019). El absentismo escolar en contextos vulnerables de exclusión. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 121-139.

<https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9147>

Goleman, D. (2004). ¿Qué hace a un líder? *Harvard Business Review*, 82(1), 82-91.

Guevara, G., Verdesoto, A., y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *Recimundo*, 4 (3), 163-173.

Hellriegel, D., & Slocum, J. J. (2004). *El Cambio Organizacional. El Comportamiento Organizacional*. Editorial Thompson.

Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). habilidades para la vida. *Recuperado (24 de mayo de 2016) de http://148.204, 52*

Naciones Unidas (2018), *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3)*, Santiago

Pintrich, P., & García, T. (1993). Intraindividual differences in students' motivation and selfregulated learning. *German journal of educational psychology*, 7(3), 99-107.

Suanes, M. N. (2009). Autoconocimiento y autoestima. *Temas para la educación*, 3. <https://www.feandalucia.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd6409.pdf>



Contenido de acceso abierto bajo la Licencia: [CC BY-NC-SA 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)



Discimus. Revista Digital de Educación.
ISSN 2954-5781
Contacto@revistadiscimus.com
Corporación Discimus.
Bogotá- Colombia

Wilmer Andrés Vargas Mazo

Enseñar ética: un ejercicio de reconocimiento del Otro

DOI: <https://doi.org/10.61447/20250130/art05>

Fecha de Recepción: 20 de marzo de 2024

Fecha de Aceptación: 9 de enero de 2025

Como Citar: Vargas Mazo, W. A. (2025). Enseñar ética: un ejercicio de reconocimiento del Otro. *Discimus. Revista Digital De Educación*, 4(1), 99-115.

<https://revistadiscimus.com/index.php/01/article/view/41>

Enseñar ética: un ejercicio de reconocimiento del Otro

Teaching ethics: an exercise of acknowledging the Other

Wilmer Andrés Vargas Mazo¹

Resumen

En este artículo se exponen los discursos que se tejen entorno al aporte de la clase de Ética desde el 2020 frente al desarrollo del pensamiento crítico, a partir del estudio de caso del Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo ubicado en Bogotá. Este estudio se enmarca en el análisis cualitativo de las entrevistas realizadas a la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y administrativos). Como resultados se muestra que la enseñanza de la ética desde una pedagogía ético-crítica propicia en el estudiante el desarrollo del pensamiento crítico y un nuevo *ethos* personal que los lleva a abrir su mirada hacia la edificación de una sociedad diferente desde la acción concreta y el compromiso social.

Palabras Clave

Pensamiento Crítico, Clase de Ética, Otro, Realidad, Discurso.

Abstract

This article presents the discourses which revolve around the contribution of the Ethics class since 2020 to the development of critical thinking. It is based on the case study of the Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo located in Bogotá. This study is part of a qualitative analysis of the interviews conducted with the educational community (students, parents, and administrators). As results, it is shown that the teaching of ethics from an ethical-critical pedagogy fosters in the student the development of critical thinking and a new personal ethos that leads them to open their gaze towards the construction of a different society from concrete action and social engagement.

Keywords

Critical Thinking, Ethics Class, The Other, Reality, Discourse.

¹ Magister en Educación, Desarrollo Humano y Valores Universidad Externado de Colombia, Filósofo Universidad Pontificia Bolivariana de Medellín y Licenciado en Lenguas Extranjeras Universidad del Valle.

Introducción

Desde la Ley General de Educación Colombiana de 1994 se considera la clase de Ética dentro de las asignaturas fundamentales y de obligatoria enseñanza en los colegios. Esta disciplina se encuentra encaminada a lograr desarrollar los objetivos de educación del Proyecto Educativo Institucional de cada una de las escuelas en el territorio. Con esta tarea a cuestas y tras años de enseñanza de la ética dentro de un contexto como el colombiano, configurado por décadas de guerras y diferentes escenarios sociales y políticos, vale la pena preguntarse ¿cómo enseñar ética dentro de las aulas de los colegios colombianos?

Buscando responder a la pregunta, el docente investigador, desde el contexto específico del Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo, evidenció que desde el 2010 la institución ha realizado cambios en su orientación curricular y pedagógica en la enseñanza de la ética. Cambios que han transitado desde el abandonar la clase para dar paso a espacios de acompañamiento psicosocial, relegar la clase a cualquier docente para completar su asignación académica, hasta retomar su papel en la malla curricular desde una didáctica de tinte tradicional y normativa basada en el estudio y seguimiento del Manual de Carreño.

Sin embargo, hacia el 2020 se da un cambio en las dinámicas micro curriculares realizadas por el docente investigador. Estas dinámicas orientan a posibles transformaciones meso curriculares (Posner, 1998) frente a la concepción de la ética en el colegio. Estos cambios partieron del diálogo con el estudiante y sus intereses para posterior a ello dar una renovación del plan de área de la asignatura. Esta renovación se realizó introduciendo componentes filosóficos, la lectura de los acontecimientos desde el enfoque sociohistórico, el compromiso con la realidad encontrada a través de la investigación y la apropiación de lo hallado, y finalmente el encuentro mediante el ejercicio del diálogo; diálogo con el sujeto afectado y con su par en el proceso de aprendizaje.

En el marco de este contexto, el presente artículo pone a la vista la reflexión del ejercicio docente de la enseñanza de la ética, por medio del discurso, desde un enfoque ético-crítico dentro del Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo de Bogotá entre el 2020 y el 2021. Este proceso reflexivo es resultado de la investigación denominada Pensamiento Crítico: Una mirada a la clase de ética, y realizado en el marco de la formación del programa de Maestría en Educación modalidad investigación en el énfasis de Desarrollo Humano y Valores, de la Universidad Externado de Colombia.

Se desglosará la problemática evidenciada en la institución frente a la enseñanza de la ética que atañe a un proceso histórico dentro de la misma desde el 2010. Posteriormente se abordará la metodología desarrollada durante la investigación y los fundamentos teóricos críticos de Freire (2005), la ética cívica de Cortina (1996), y el concepto del Otro de Lévinas (1987). Finalmente se presentarán los hallazgos de la investigación desde los discursos de la comunidad educativa, los cuales fueron tejidos frente a la nueva propuesta de enseñanza de la ética en la institución, para dar cierre con algunas reflexiones que surgen del proceso pedagógico, investigativo y académico.

Hipótesis

El Colegio de Nuestra Señora del Buen Consejo se encuentra regentado por la comunidad de Agustinas Misioneras quienes en su objetivo misional buscan la formación de jóvenes líderes basados en el principio agustiniano de la búsqueda de la verdad y el pensamiento crítico desde el método mayéutico, el debate y la argumentación (Neira, 2019). Su P.E.I concibe la clase de ética como el espacio propicio para la formación de estudiantes íntegros y agentes de cambio desde sus experiencias personales y sociales. A pesar de poseer esta relevancia en el meso currículo, el desarrollo histórico de la asignatura desde el 2010 deja entrever algunos panoramas contradictorios relacionados a tres circunstancias específicas,

la no consonancia con los lineamientos nacionales, el anacronismo didáctico y el cuestionamiento de la ética como saber y práctica.

Entre el 2010 y el 2014 la asignatura perdió su asignación en la malla curricular y se reemplazó por espacios de acompañamiento psicosocial desde el área de convivencia y orientación escolar. Desde este acto administrativo se construye una visión de subvaloración de la asignatura en la misión institucional. Lo anterior evidencia un desligamiento de las políticas públicas y contradice lo propuesto en la Ley General de Educación de 1994 en el artículo 23 que le ubica como asignatura de obligatoriedad enseñanza bajo los lineamientos curriculares basados en la reflexión filosófica, sociológica, histórica y psicológica (MEN, 1998).

[...]Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80% del plan de estudios, son los siguientes: 1. Ciencias naturales y educación ambiental. 2. Ciencias sociales, historia, geografía, constitución política y democracia. 3. Educación artística. 4. Educación ética y en valores humanos. 5. Educación física, recreación y deportes. 6. Educación religiosa. 7. Humanidades, lengua castellana e idiomas extranjeros. 8. Matemáticas. 9. Tecnología e informática. (Ley 115, 1994)

Así mismo, hay una aleatoriedad en la asignación de quien acompaña la clase. Dentro de la institución la clase de ética era asignada al docente que tuviera algún espacio en su carga académica. Este punto es fundamental en la interpretación del problema dado que es un indicio claro de la consideración de la ética como una pseudociencia que puede ser abordada por cualquier docente y que no implica una formación previa y rigurosa para su desarrollo dentro del aula. Frente a esto, el estudio de López et al. (2014) considera que el docente de ética es un artista del alma que permite, en un ejercicio bidireccional, la construcción de la clase. Por lo anterior, no poseer un grupo docente encargado de la asignatura, con la mirada puesta en el desarrollo del micro currículo de la clase es un asunto que imposibilita el seguimiento de procesos y de construcción dentro del aula y la materia como tal.

Hacia el 2015 la clase de ética retoma su rol dentro de las asignaturas de la institución, pero se realiza desde el ejercicio didáctico de la lectura y apropiación del Manual de Urbanidad y Buenas Maneras de Carreño. Si bien este ejercicio de instrucción de las buenas costumbres y de dominación del cuerpo respondió a un contexto permeado por la moral cristiana, que invita al seguimiento de normas, contradice la misión institucional de la búsqueda de la verdad y el pensamiento crítico y encierra al estudiante en un ejercicio de poder sobre sí (Foucault, 1993). Lo anterior es un ejemplo de anacronismo pedagógico que evidencia un cierre del panorama a los estudiantes hacia un solo grupo social y a ciertas costumbres marcadas como correctas e inamovibles. Este ejercicio inhibe el desarrollo de un pathos marcado por el *sentio ergo sum*, que abre la mirada a la existencia humana como coexistencia sentida y afectada (Boff, 2001) más allá de sí mismo como sujeto principal.

Finalmente, y desde el 2020, el docente investigador planteó la enseñanza de la ética desde una perspectiva crítica, cívica y analítica como un cambio a las dinámicas del micro currículo. Tras dos años de ejercicio, se buscó analizar los discursos en torno al aporte de la clase de Ética en la formación del pensamiento crítico de los estudiantes de grado sexto a once. Lo anterior partiendo de la convicción de que una enseñanza de la ética desde una pedagogía ético-crítica al interior del aula, ayuda al estudiante a desarrollar su pensamiento crítico y un nuevo ethos personal que los lleve a abrir su mirada hacia la edificación de una sociedad diferente desde la acción concreta y el compromiso social.

Enfoque metodológico

La investigación se desarrolló dentro del enfoque cualitativo que permitió un acercamiento a los procesos de enseñanza – aprendizaje vivenciados desde los estudiantes, padres de familia y administrativos de la institución. Este enfoque desde un tinte husserliano construye, a partir de la narración y el testimonio, la explicación de la naturaleza vivenciada por los estudiantes y las concepciones de

los administrativos y padres de familia frente al fenómeno de la enseñanza de la ética dentro de la institución desde el 2020 (Husserl, 1998).

La población seleccionada contempló los estudiantes de grado sexto a undécimo, quienes hicieron parte de la investigación gracias al consentimiento informado de sus padres, así mismo a los representantes del consejo de padres y los administrativos. Tras la validación de expertos y un pilotaje previo de los instrumentos, esta población fue entrevistada en la dinámica de grupos focales (Bonache, 1999), permitiendo la narración de sus experiencias con la clase de ética. Los grupos poblacionales abarcaron temáticas como los métodos pedagógicos anteriores, el proceso actual de clase, actividades, entre otros. Lo anterior en el marco de la lectura de los acontecimientos desde lo sociohistórico, el compromiso con la realidad encontrada a través de la investigación y la apropiación de lo hallado y finalmente el encuentro mediante el ejercicio del diálogo; diálogo con el sujeto afectado y con su par en el proceso de aprendizaje, lo cual ubica la investigación en una perspectiva hermenéutica.

Adicional a los grupos focales realizados con las tres poblaciones, se realizó a los estudiantes una encuesta con preguntas abiertas y de orden jerárquico. Con estos insumos y luego de su análisis e interpretación, se desarrolló el proceso de triangulación de instrumentos y actores. Este ejercicio y de acuerdo con Okuda y Gómez (2005) permite la comparación y verificación de los datos. En este momento se tuvo como base la matriz categorial construida desde el marco de referencia como se desarrolla en la siguiente tabla:

Tabla 1

Matriz de Categorías

Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
Ética Crítica	Clase de Ética (Adela Cortina)	El otro	
		La realidad	Afectación
			Elección

			Justificación
	Pensamiento Crítico (Paulo Freire)	Compromiso	Sí
			El otro
			El mundo
	Humanización (Emmanuel Lévinas)	El diálogo	
		La conciencia	
		La libertad	
	Reconocimiento (Emmanuel Lévinas)	Reconocer-se	
		Reconocer-te	
		Reconocer-lo	
		Conocimiento	
		Res-pública	Bien común
	Discurso (Olga Zuluaga)	Lo pensado	
		Lo dicho	
		La acción	

Enfoque teórico

Como marco para la comprensión de la propuesta pedagógica desarrollada dentro de la clase de ética es relevante abordar la construcción epistemológica de una pedagogía ético-crítica. Dicho concepto busca relacionar las bases del pensamiento crítico desarrolladas por Freire (2005) y la propuesta de una ética en salida o ética cívica de Cortina (1996), teniendo como punto de encuentro el Otro propuesto por Lévinas (1987).

En primer lugar, se abordará el concepto de la clase de Ética desde la propuesta de Cortina (1996) quien plantea una transformación muy alineada a lo propuesto con

el macro currículo nacional. Esta propuesta desarrolla la enseñanza de la ética desde el reto de volcar su mirada a la calle, a las diferentes problemáticas sociales que vive el ciudadano de a pie y comprometerse con ellas. Lo anterior presenta una clase de ética salida de “[...]las aulas, los anaqueles, donde se repite hasta el aburrimiento qué dijo Platón y qué Heidegger y huele a rancio, para enfrentarse a los problemas de la vida cotidiana e intentar encontrarles soluciones” (Cortina, 1996, p.40).

En esta línea, el nuevo objetivo de la Ética está en poder darle vida a los conceptos del aula en una realidad concreta y no ver el ejercicio ético como un supuesto salido de la realidad, una Ética capaz de “hacerse cargo de la realidad, cargar con ella y encargarse de ella” (Cortina, 1996, p.88). Este ejercicio pedagógico se traduce en una posibilidad de identificar realidades que circundan la vida del estudiante desde su comunidad educativa hasta su rol como ciudadano. Lanzarse a este ejercicio de lectura de la realidad no puede hacerse de forma arbitraria dado que implica un constante diálogo y una lectura minuciosa de lo que sucede. Es en este punto cuando se introduce dentro de la clase el método freideriano².

Este segundo concepto constitutivo desarrollado desde Freire (2005) parte del conocimiento de la realidad, su lectura, y el compromiso con ella, desde un ejercicio comunitario y liberador. Freire no observa el proceso de lectura de la realidad como un egoísmo epistemológico, por el contrario, lo identifica desde el diálogo con el otro, desde lo comunitario. Este ejercicio debe estar encaminado a poder poseer una conciencia clara de sí mismo y su papel en la sociedad, construyendo una pedagogía que parta del “[...]esfuerzo permanente a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, cómo están siendo en el mundo, en el que y con el que están” (Freire. 2005, p.96) o en palabras de Cortina (1996), una Ética y una humanidad capaz de seguir el imperativo ético de “hacerse cargo de la realidad, cargar con ella y encargarse de ella” (p.88).

² Se debe aclarar que, si bien Freire no propone un método crítico, en su pedagogía se evidencian ciertos elementos constitutivos de la misma.

Ahora la realidad que encierra al estudiante no es simplemente un objeto quieto de estudio, por el contrario, se convierte en un participante de la realidad y por ende en un agente activo de la misma. Por lo cual comprende que la realidad se constituye por diferentes agentes, y en esa identificación da cabida al Otro³, como su interlocutor que le interpela. Esta interpelación le saca de su objetividad para dar cabida a una lectura que le proyecte en su salida de la opresión y en una acción concreta y comprometida que le lleve al cambio.

En este ejercicio pedagógico al interior del aula se configura un tercer concepto fundamental, el Otro. Para la filosofía levinasiana el Otro es con quien me encuentro en el camino y puedo identificar a través de la desnudez de su rostro. El rostro es el lugar de identificación del Otro y donde ocurre la epifanía de su historia y vida, siendo este ante todo un espacio ético donde lo infinitamente trascendente y extranjero rompe con la idea de “lo común” para cuestionar a su interlocutor “[...] el rostro del otro está desprotegido; es el pobre por el que yo puedo todo y a quien todo debo. Y yo soy aquel que se las apaña para hallar los recursos que respondan a la llamada” (Lévinas, 1987, p. 208).

Al tener su epifanía el Otro, dentro del proceso de lectura y análisis de la realidad, realza el componente del compromiso y del no eludir la realidad. Los estudiantes logran entender su responsabilidad con la realidad, pero dicha realidad posee un rostro concreto, rostro que dado el proceso de formación en años anteriores dentro de la institución fue obstaculizado por prácticas normativas.

He aquí la clave de una pedagogía Ético-crítica que encuentra el valor de ese Otro, como posibilidad de diálogo y de reconocimiento de la realidad. Realidad que es vivida por ese Otro y que invita a quien la lee a poder comprometerse con ella, a actuar concretamente en pos de un cambio. Solo cuando se da ese movimiento de

³ Se usa el Otro con mayúscula dada la relevancia de su existencia y su objetividad desde la propuesta de Emmanuel Lévinas.

lectura, conciencia, diálogo y acción la Ética ha dejado el aula y los anaqueles normativos para ser una forma de vida y de ser en el mundo.

Hallazgos y argumentación

Al abordar los discursos que se tejen entorno al aporte de la clase de Ética al desarrollo del pensamiento crítico dentro de la institución, se evidenciaron puntos de encuentro y escisión. Acorde con lo anterior, es posible identificar tres discursos o perspectivas en torno a la propuesta pedagógica desarrollada en el marco de la clase de ética, las cuales se presentan a continuación.

Pensamiento crítico desde el compromiso

En esta primera dimensión, relacionada con el pensamiento crítico, solo existe evidencia en los discursos de los estudiantes y administrativos. El ejercicio al interior de la clase partió de la presentación de algunas realidades históricas colombianas marcadas dentro del conflicto armado y seleccionadas por los estudiantes. Lo anterior generó una estimación visible en el discurso estudiantil por salir de su propia perspectiva y adentrarse a conocer la realidad desde el relato del Otro.

[...] al educarnos en los temas que afectan de verdad a la humanidad y pues a la población de nuestro país por ejemplo en el caso de la masacre Bojayá estamos aprendiendo más y la clase de ética nos ayuda a salir de nuestra propia perspectiva y ver el mundo desde el punto de vista de las personas que, pues están sufriendo más y que están en situaciones más difíciles para poder comprenderlo mejor y pensar. (E2 – 8).

Encontramos aquí dos componentes que resumen la idea de pensamiento crítico en los estudiantes: la pregunta por la realidad y el diálogo con el Otro y su contexto. El ejercicio del pensamiento crítico desde los estudiantes parte de la pregunta por el acontecimiento, por cuestionar lo sucedido y desde ello generar procesos de

investigación comunitarios, reconstrucción y narración de la historia y de los afectados desde el diálogo. Este ejercicio se considera alineado con el pensamiento freiriano de lectura de la realidad y compromiso con ella, así mismo de la visión cortiniana de una ética en salida que permite conocer realidades más allá de las teóricas del aula.

Si bien los agentes administrativos parten del punto de la lectura de la realidad, para ellos dicha lectura “[...] va muy ligada a los valores institucionales del colegio [...]” (EG – P5). Este punto deja entrever una apuesta desde el meso currículo encaminada solo al desarrollo de ciertos valores y no a una formación encaminada a la construcción de liderazgos críticos.

Ética basada en el Otro y en su realidad

Frente a esta dimensión fue posible identificar que los tres actores parten de un reconocimiento del Otro, pero cada uno de ellos le reviste de un valor diferente. En el caso de los padres de familia encierran ese Otro en lo que es el valor del respeto y le niegan su contexto y realidad personal. El Otro es el camino para “[...] aceptar las diferencias en todos los sentidos posibles, [...] entendernos como sociedad, [...] darnos la oportunidad de explorar nuevas perspectivas y definitivamente a ser más compasivos” (PF – P1).

En el discurso de los administrativos se considera que los estudiantes poseen un sesgo en el reconocimiento del Otro y de su realidad, encontrando una relación socioeconómica en dicho sesgo “[...] yo con todo respeto digo acá estudian hijos de militares con posturas muy rancias que no se puede cuestionar” (EG – P4). Sin embargo, los estudiantes, centro del ejercicio pedagógico, son quienes están más cercanos a la propuesta de Lévinas (1987) considerando importante dejar a un lado todo conocimiento a priori que sesgue su posibilidad de reconocer la realidad en la que se desarrolla ese Otro y poder dar paso a la investigación.

[...]un fotografía que trajo el docente para una conferencia [...] nos mostró fotografías, nos mostró las víctimas [...] nos hizo a no ser tan ajenos a esto,

porque ya sabemos cómo son las personas, sabemos cómo son las caras de las personas (E2 – 11).

Humanización y reconocimiento

Con relación al tercer elemento, el diálogo es visto por los administrativos como un momento de aprendizaje al interior del aula, pero es recurrente su visión del sesgo que pueda darse y por ello consideran que está en cada estudiante “[...]tener esa personalidad muy fuerte, aunque los padres de familia digamos lo encierren o lo tenga en un pensamiento totalmente diferente” (EG – P1). Los estudiantes, en una línea freiriana lo ven como oportunidad de reconstrucción de la historia y en la mirada levinasiana de poder darle voz a ese Otro ya que “escuchar las perspectivas de cada persona, de lo que le ha pasado y esto me hizo ver desde mi perspectiva y desde la perspectiva de otras personas lo que ha pasado [...]” (E3 – 7).

En lo relacionado con el ejercicio de libertad y la res-publica, los padres de familia configuran su discurso desde lo teórico considerando la libertad como espacio de conocimiento y la cosa pública como aquello que puede ser estudiado por la moral. Sin embargo, ellos reconocen un avance en el ejercicio de sus hijos “[...] en particular, me gustó ver a mi hija argumentando, reflexionando, investigando y comprometiéndose como persona y ciudadana en construir su propio criterio” (PF – P2).

Desde el discurso construido por los diferentes miembros de la comunidad educativa y de forma especial en los estudiantes, es posible observar que el ejercicio docente en cuestión ha logrado desarrollar una pedagogía de la clase de ética, basada en aportar al crecimiento ético de los estudiantes como ciudadanos lectores y comprometidos con la realidad, y a su vez al desarrollo del pensamiento crítico. Lo anterior implica que el cambio a nivel micro curricular ha permitido el

desarrollo de nuevas competencias y ejercicios encaminados a una formación ética diferente a la vivenciada desde el año 2010 dentro de la institución educativa.

Se considera posible resolver la pregunta inicial de este artículo denominada ¿cómo enseñar ética dentro de las aulas de los colegios colombianos? En primer lugar, se debe reconocer la necesidad que existe al interior de la escuela por darle una nueva relevancia al ejercicio de la ética como ciencia que posee un objeto de estudio y reflexión, la realidad, lo cotidiano de las relaciones humanas y del humano con lo que le rodea. Por lo tanto, es importante ubicarla como el espacio de reflexión, acercamiento y lectura de la realidad por naturaleza, un poco ligado a los lineamientos del MEN, pero aterrizados a los contextos propios.

Por otro lado, se debe pensar la ética como eje transversal de la escuela que forma para la vida desde lo humano, aún si esta vida y realidad han estado marcadas por casos de corrupción, violencia y deshumanización tan cotidianos que han pasado a ser normalizados y en algunos casos ensalzados. La misión docente es pasar de una desesperanza ética a encontrar en la ética un camino que desarrolle esperanza y libere al ser humano de la opresión de la no reflexión y la acción.

En esta medida el docente actor principal del micro currículo posee una responsabilidad importante. Es el quien posee el ethos pedagógico capaz de transformar la realidad del aula, en sus manos se encuentran no solo los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino aquellos marcados por el ámbito social. El docente de una pedagogía ético-crítica debe estar marcado por métodos de diálogo, construcción colectiva del conocimiento, reconocimiento de la realidad colombiana desde procesos de investigación, creatividad, análisis de la realidad y resolución del conflicto que permitan conjugar la teoría con la realidad.

Surge así la necesidad abrir la puerta a posteriores estudios donde sea posible apostarle al diseño o a la discusión de una pedagogía ético-crítica. Incluso plantear la pregunta por la evaluación de estos procesos que van más allá de las competencias del saber hacer, saber conocer y saber ser.

Así mismo existe el reto de poder renovar los lineamientos curriculares, no actualizados desde 1998, pensados hacia una ética para el contexto colombiano que responda a las actuales realidades encaminadas a la construcción de la paz, el reconocimiento de la verdad, la reconstrucción de la memoria y la justicia social.

Conclusiones

Analizando el aporte de la clase de Ética dentro de la institución, partiendo de los discursos construidos por la comunidad educativa con referente al ejercicio docente desde el 2020, es posible concluir que se ha desplegado una metodología de clase que busca desarrollar en los estudiantes el pensamiento crítico, invitándoles a apropiarse y hacer frente a las diferentes realidades que constituyen el país y la escuela. Esta nueva didáctica de clase ha permitido orientarla hacia la conciencia de la realidad y del Otro y así pueda plantearse la edificación de una sociedad diferente desde la acción concreta y el compromiso social.

Lo anterior traducido al aula de clase y al contexto investigativo, se desarrolla gracias a un ejercicio docente marcado por la propuesta de la construcción colectiva del conocimiento y del acercamiento a la realidad por medio de la investigación, el compromiso y el diálogo. Apostando por la humanización de los saberes y aterrizaje de estos a los contextos propios y concretos que permitan una acción concreta desde el aula.

Si bien existe un ejercicio diferente al planteado desde el 2010 por la institución y que logra introducir la ética como ciencia de reflexión y análisis, hay un vacío en la acción tras la reflexión. Este punto adquiere importancia en cuanto se propone el vivenciar un ethos al interior del estudiante que le genere un movimiento interior traducido en la acción. Si bien existen ideales para generar un cambio, resaltados en los discursos a futuro, la escuela está llamada a propiciar espacios de acción social que nutra el proceso de acercamiento, investigación, análisis, reflexión y dé paso a la acción crítica.

En esta línea la pedagogía ético-crítica no se define per se en el seguimiento de pasos concretos para su desarrollo. Se puede considerar como el llamado a la “lectura de la realidad” desde los agentes afectados, desde el volver la mirada a lo débil y humano, salir en búsqueda de las fuentes, de los discursos del Otro y entender el mundo desde la comprensión histórica y social, hacer investigación en los territorios, entender las dinámicas sociales y políticas. Lo anterior para no quedarse en la toma de una postura rígida, sino poder aterrizar la ciencia y la epistemología en lo que vive el ciudadano de a pie y desde allí pensar en acciones concretas y comunitarias que transformen el ethos de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Boff, L. (2001) *El cuidado de lo esencial, Ética de lo humano, compasión de la tierra*. (1ª ed.) Trotta.
- Bonache, J. (1999) El estudio de casos como estrategia de construcción teórica características, críticas y defensas. *Cuadernos de economía y dirección de empresas*. 3 (3), 123 – 140.
- Congreso de la República de Colombia. (08 de febrero de 1994). Ley general de Educación. [Ley 115 de 1994]. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Cortina, A. (1996) *El quehacer ético, Guía para la educación moral*. (1ª ed). Aula XXI Santillana.
- Foucault, M. (1993) *Las redes del poder*. (1ª ed). Almagesto.
- Freire, P. (2005) *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed.) Siglo XXI.
- Husserl, E. (1998). *Invitación a la fenomenología*. (1ª ed). Paidós.
- Lévinas, E. (1987) *Totalidad e infinito, ensayo sobre la exterioridad*. (1ª ed.) Sígueme.
- López Arboleda, G., Marroquín Navarro, L., y Rodríguez Bustamante, A. (2014) El maestro como arquitecto y constructor de pensamiento. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*. 1 (1), 63 – 68.

Ministerio de Educación Nacional. (07 de junio de 1998). Lineamientos Curriculares del Área de Ética y Valores Humanos.

https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-339975_recurso_9.pdf

Neira, E. (2019) *Una comunidad en busca de la verdad, hacia un modelo educativo Agustiniano*. (1ª ed.) PPC.

Okuda, M., Gómez C. (2005) Métodos en investigación cualitativa: la triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34 (1), 118 – 124.

Posner, G (1998) *Análisis del currículo*. (2da. ed). McGraw-Hill